This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ 1038.33.10

Schullehrer = Bibliothek
des
Kantons Thurgau.
Nro. 24.

Das

Recht der Zeit

und

die Pflicht des Staates

in Bezug auf

die

wichtigste Reform in der innern Organisation der Schule.

Nach den

vereinigten Principien des Humanismus und Realismus

wissenschaftlich begründet

von

Dr. Wilhelm Braubach,
Professor der Philosophie.

Verlag von J. Ricker in Giessen.

Ausgegeben im Januar 1833.

Educ 1038.33,10

Quod munus reipublicae afferre majus meliusve possumus, quam si docemus atque erudimus juventutem? his praesertim moribus atque temporibus.

Cic. de Div. l. II. c. 2.

HARVARD UNIVERSITY LIBRARY OCT 28 1963

Vorwort.

Wie ein unter Asche glimmendes Feuer zu plötzlicher Flamme auflodert, wenn es, von der Lebensluft berührt, zur Bewegung gelangen kann, so ruht und erwacht der Streit des Humanismus und des Realismus, je nachdem eine unscheinbare Hülle ihn dem Auge entzieht, oder ein luftiger Lebenshauch seine Hülle wegführt. Die beiden kämpfenden Feinde können nicht zur Ruhe gelangen, weder durch Sieg noch durch Versöhnung. Wie aber auch wäre das anders möglich! Beide Feinde müssen das Rüstzeug zu ihrem Kampfe den tiefsten und letzten Gründen der empirischen oder rationalen Philosophie entnehmen, wenn sie nicht mit Reitgerten leeres Stroh dreschen wollen; wo aber sind dieselben allgemein geltend aufgestellt? In Ermangelung dessen müssen oft Neigung und Gewöhnung, oder eigennützige Ansicht an die Stelle reiner Wahrheit und geistiger Erhebung treten; und wo edlere Elemente die Tactik der Feinde leiten, erscheint nur gar zu leicht die Unzulänglichkeit für endliche allgenügende Schlichtung. Der Streit, auch in der Asche verborgen und anscheinend ruhig, ist eine Lebensfrage, und sein neues Auflodern soll ein Streben nach Wahrheit und Einheit, und nicht ein Verfechten selbstsüchtiger oder eigennütziger Ansichten seyn.

Der Verfasser der vorliegenden Bogen will nicht den Streit in seinen einzelnen Parthieen, noch das Recht der Streiter oder ihre Waffen untersuchen, noch an den

Versuch gehen, jene letzten entscheidenden Gründe der Philosophie aufzustellen, und so eine Schlichtung oder Versöhnung im ausgedehntesten Sinne des Wortes bearbeiten, denn da müßte er noch von gar Manchem sprechen; sondern er will diese Lebensfrage in dem Lichte der Forderung unserer Zeit und der Pflicht der Schule in einigen solchen Hauptzügen berühren, von denen ein allgemein frommender oder verderbender Einfluß in practischer Anwendung zu gewarten stünde. Reichlich belohnt würde er sich finden, wenn diese Worte auch nur einen kleinen Theil ihrer Absicht erreichten!

Der Verfasser mußte, nach dem Umfange seines in Zweck gestellten Planes, alle historisch-kritische Erörterungen, Beleuchtungen und Nebenblicke bei Seite liegen lassen, weil das ein Werk von mehrern Bänden, aber nicht von mehrern Bogen erfordern würde. Dadurch hofft er noch den Vortheil zu erlangen, daß nun die dargebotene Begründung in ihrer enge zusammengerückten Darstellung nach einem Zuge die wahrheitliche Prüfung erleichtert, und etwaige Schwächen und Inconsequenzen leichter finden läßt. Für die Sache selbst und ihre Wahrheit muß eine solche Begründung ersprießlicher seyn, als eine ausgedehnte.

Giessen, am 1. Januar 1833.

Der Verfasser.

Einleitung.

Der Geist der Zeit und der Geist der Schule stehen in beständiger Wechselwirkung, denn die Schule hilft an dem Geiste der Zeit bilden, wie der Geist der Zeit an der Schule; beide sind Factoren und Produkte zu gleicher Zeit. Wie es ist, soll's auch so seyn?

Der Zeitgeist ist ein eigenes luftiges Gebilde, das in Begriff gefaßt leicht unter der Hand entwischt, und neben demselben wandelnd sein Ebenbild nicht anerkennt, öfter verlacht. Der Wille ist des Geistes Kind, und weß Geistes Kind der Zeitgeist ist, offenbart sich in seinem Wollen; denn die Zeit ist nur dieses Geistes formaler Adoptivvater. Sage mir was du willst, und ich will dir sagen, was du bist! ist die Zauberformel, durch die er zum richterlichen Erkenntniß citirt wird. Wir fragen also: Was will der Geist der Zeit von der Schule?

Der Zeitgeist will von der Schule entweder

1) mehr Leistungen, oder
2) andre Leistungen.

Seitdem in der neuesten Zeit die Naturwissenschaften so enorme Vorschritte gemacht und ganz neue Gestalten angenommen haben, zugleich ihre gesteigerte Anwendung auf andre Wissenschaften, Künste und Gewerbe so mannichfach wohlthätig an das Licht getreten ist, seitdem verlangt der Zeitgeist von der Schule die Aufnahme dieser Wissenschaften oder ihre größere Beachtung. Wenn Schule und Wissenschaften für das Leben seyn sollen, welche Wissenschaften hätten dann mehr Recht, ihre Beachtung und Pflege von der Schule zu fordern? Wenn der zukünftige Arzt

Apotheker, Fabrikant, Künstler, selbst der Handwerker und Bauer, in der Schule keine Vorbereitung für ihr zukünftiges Geschäft, ihren Beruf des Lebens, zu finden meinen und die erlernten Sprachen, oder ihre Elemente, bei dem Eintritte in das Leben ihres Berufes von sich abthun und die darauf verwandte Zeit und Mühe ohne Nutzen verschwendet ansehen zu müssen glauben, dürfte dann wohl der Ruf des Zeitgeistes an die Schule als ein ungehöriger und unverstandener von der Schule zurückgewiesen und nicht einer wohlwollenden Prüfung gewürdigt werden mögen?

Der in den neuesten Zeiten so sehr gesteigerte Verkehr der Völker, Länder und Erdtheile in sowohl materieller als intellectueller Beziehung, das in jenem gesteigerten Verkehre und seinen resultirenden Vortheilen erzeugte Streben einer näheren Verbindung und Einigung aller verschiedensten Völker und Interessen hat zur weitern Realisirung dieses höhern materiellen und geistigen Welthandels für die Aneignung des ersten Urmittels von allem Verkehr, für die Aneignung der bezüglichen lebenden Sprachen, ein lebhaftes Bedürfniß aufgeregt, und es ertönt auch hierin der Ruf des Zeitgeistes nicht minder laut an die Schule, lebende Sprachen in ihren Bereich zuzulassen, oder den zugelassenen eine gedeihliche Pflege zuzuwenden. Wenn der zukünftige Kaufmann, Künstler, selbst der einfachste Bürger und Handwerksmann in mündliche oder schriftliche Berührung kommt mit Menschen fremder Zunge, was kann er mit den erlernten Elementen todter Sprachen anfangen, die er ohne allen abzusehenden Gebrauch mit Beiseitsetzung des Nützlichen sich hat aneignen müssen? Und steht es nicht auch dem Gelehrten und Staatsdiener wohl an, wenn er außer der todten Sprache der Gelehrten auch die lebende Sprache der Ungelehrten und Gelehrten für den Verkehr in Wort und Schrift zu handhaben weiß? Dürfte darum die Forderung des Zeitgeistes einer Erfüllung von Seiten der Schule nicht hoffend entgegen sehen?

Wenn auch für noch andere näher oder entfernter damit zusammenhängende Kenntnisse, wie Geographie, besonders

physische, Muttersprache ꝛc. ꝛc. die Schule von dem Zeitgeiste für sorgfältigere Pflege in Anspruch genommen wird, so mögte auch hier der Forderung desselben wenigstens eine prüfende Beachtung gebühren.

Was aber antwortet nun die Schule auf diese Forderung? Das Reich der Naturwissenschaften in ihren neuesten Gestalten ist seinem materiellen und ideellen Gehalte nach von solchem Umfange, und die Erlernung einer oder mehrerer lebenden Sprachen erfordert von den Lernenden einen solchen Aufwand von Zeit und Mühe, daß bei ihrer Aufnahme die todten Sprachen nothwendig darunter leiden und ihre gründliche Erlernung bedeutsam verkürzt werden müßte. Was daher an Zeit und Mühe den Naturwissenschaften und den lebenden Sprachen von Lehrern und Schülern zugewendet werden würde, müßte ohnfehlbar den alten und todten Sprachen abgehen. Denn von der Jugend, besonders der gelehrten, mehr Zeit und mehr Mühe auf die Vorbereitung zu dem Leben verlangen, würde die unverzeihlichste Sorglosigkeit für ihre physische Entwicklung, ein Verbrechen an der Gesundheit für das ganze Jugend- und Lebensglück werden können. Daß im Allgemeinen hierin so ziemlich das Maximum erreicht seyn möge, beurkunden manche Stimmen der Nähe und Ferne. Auf die Erlernung der alten Sprachen und die Kenntniß ihrer Literatur hat sich aber die ganze wissenschaftliche Cultur des civilisirten Europa's basirt, und wie sollte man das so bewährt befundene Mittel für die Civilisation der Völker und die Veredlung der Menschen in undankbarer Neuerungssucht verächtlich bei Seite schieben, um ein anderes Mittel an seine Stelle treten zu lassen, dessen Bewährung im glücklichsten Falle jenes nicht übertreffen würde? Licht war und ist immer Begleiter der alten Literatur, und Finsterniß folgte und folgt immer ihrem Verschwinden.

Der Zeitgeist, das nicht anerkennend, nicht einsehend, oder besser wissend, glaubt dagegen das in allen Regionen des Wissens verbreitete Licht hinlänglich gesichert und bleibend, wenn auch das Licht der alten Literatur, wie es aus der Erlernung ihrer Sprache hervorgehe, durch Beschränkung ver-

dunkelt oder durch Beseitigung ausgelöscht würde. Indem er nun eine Vereinigung der beiden Gegensätze für unthunlich erkennt, entscheidet er sich ohne Bedenken und entschieden zu einem Gegner der Schule in der jetzigen Gestalt. Siegend hat sein Ruf Gestalt und sein Gedanke Bestand erlangt in den höhern und niedern Realschulen. Die Trennung der entgegengesetzten Elemente hat sich in der Erscheinung realisirt, und dem Beginne wird die weitere Ausdehnung auf dem Fuße zu folgen streben. Ist damit auch eine Trennung dem Wesen nach gegeben, oder ist sie zu hoffen oder zu fürchten? Wir wollen diese Frage in dem Folgenden mit erörtern, und zu diesem Zwecke die Principien der feindlichen Elemente auseinanderlegen. Wir wollen nach beliebter Weise das Ganze als These, Antithese und Synthese behandeln und als charakteristisches Motto die Worte des chinesischen Weisen von unserm Dichterphilosophen entlehnen.

Erster Theil.

Begründung.

1.

These.

„In die Tiefe mußt du steigen
Soll sich dir das Wesen zeigen.“

Wenn wir mit diesen Worten dem Humanismus als Character die Tiefe, und sein Streben als ein Streben nach dem Wesen bezeichnen, so werden wir uns weniger gegen die Humanisten, als gegen ihre Feinde vertheidigen und diese Worte begründen müssen. Das Princip des Humanismus ist ein rein formales. Wenn auch der Humanist die gründliche Erkennung der alten, der lateinischen und griechischen Sprache, nur als ein Mittel angesehen wissen wollte, um durch dasselbe die Schätze des Alterthums in den Reliquien ihrer großen Geister aufgeschlossen zu sehen, so würde dieser reale Zweck

dem Geiste der heutigen Zeit nur ein fingirter erscheinen, indem jene Schätze als ein Gemeingut durch Uebertragungen in die Muttersprache theils längst zugänglich gemacht worden, theis immer mehr zugänglich gemacht werden. Wenn außerdem, nach gewissen Behauptungen, Franzosen und Engländer viel mehr gewohnt sind, jene Schätze nach Uebertragungen sich anzueignen, als bisher der Deutsche, und dennoch der Geist der Alten, wie man behauptet, mehr über ihnen schwebe oder in ihnen lebe, so ist der Humanist gezwungen, von diesem realen Zwecke seines Princips abzugehen, und denselben auf den formalen zu beschränken. Was aber liegt anders zum Grunde, als eine formale Bedeutung, wenn man behauptet, oder glaubt oder fühlt, daß der Geist des Autors in seiner eigenen Sprache, also in dem Original, sich vollkommener offenbare als in der Uebertragung? Denn der Gedanke an und für sich in seiner Wahrheit und Richtigkeit wird in der Uebertragung so gewiß derselbe erscheinen, als er richtig erkannt, und folglich richtig wiedergegeben werden kann. Das was von dem Originale aus uns mehr oder anders anregt, beschränkt sich lediglich auf die Form, welche als Bestimmtheit, Fülle und Wärme oder als Kraft und Würde ꝛc. anmuthig geisterhaft unsern Geist berührt. Und diese geisterhafte Begleitung andern fremden Worten wieder einhauchen, das bildet eben die höchste Kunst der Uebertragung und darum die schwerste und seltenste. Wir müssen also den Charakter und das Wesen des Humanismus auf das formelle seines Princips reduciren, und nun weiter fragen nach dem Character und dem Wesen dieses Formalismus selbst.

Wenn eine ungetheilte geistige Kraft nach zwei verschiedenen Richtungen hin verwendet wird, so muß nothwendiger Weise der einen Richtung abgehen, was der andern zugeht. Der menschliche Geist ist ein ungetheiltes Wesen, und die Zerlegung seiner verschiedenen Thätigkeiten und Richtungen in feststehende einzelne Vermögen ist nur eine Folge der beschränkten Erkennungsweise des menschlichen Verstandes. Wenn

Jeder sich seine Schuhe, Strümpfe und Hüte selbst machen muß, so werden dieselben weniger gut, als die der Schuh- und Hutmacher, weil eben die eine Kraft nach verschiedenen Richtungen vertheilt wird, und nicht in einer einzigen sich dauernd versuchen kann. Die Vervollkommnung aller menschlichen Werke und aller menschlichen Thätigkeit beruht auf der Wahrheit dieses Satzes.

„Wer etwas Treffliches leisten will,
Hätt' gern was Großes geboren,
Der sammle still und unerschlafft
Im kleinsten Punkte die höchste Kraft."

Schiller.

Wir müssen nun, um den Charakter des formellen Humanismus schärfer zu fassen, noch eine Reduction vornehmen. Jenes oben bezeichnete Formelle, das in den Schriftwerken der Alten als Anmuth, Kraft, Würde ꝛc. fast unübersetzlich das Ohr beschleicht und das Gefühl ergreift, findet sich, so gewiß als es in dem Wesen des menschlichen Geistes liegt, auch in jeder andern Sprache, und es würde im Allgemeinen also dennoch nicht verloren gehen, wenn es auch in die Uebertragung nicht hinüberginge, und diese allgemeine sprachliche Offenbarung nur in einer andern Schöpfung niedergelegt erschien. Wir lassen also dieses Formelle bei Seite liegen, und bezeichnen, nach dem Obigen, als charakteristischen Formalismus des humanistischen Princips:

Die Sammlung der ganzen geistigen Kraft auf Einen Punct.

Wenn der Satz, daß bei Verwendung einer Kraft nach zwei Richtungen der einen Richtung abgehen muß, was der andern zugeht, unumstößlich ist, und wenn der darauf gebaute, den Formalismus des humanistischen Princips bezeichnende, Satz: die Sammlung der geistigen Kraft auf Einen Punct als der characteristische sich herausstellt, so dürften wir denselben in unsrer Beziehung für identisch oder wenigstens für die Mutter halten von dem vorgestellten Motto. Denn in die Tiefe steigen, ohne die Sammlung der ganzen Kraft auf Einen Punct,

ist unmöglich, und das Wesen, welches ohne Tiefe gefunden wird, ist nur der Schaum der Oberfläche.

Wir kennen also den Humanismus als diejenige Richtung in der Pädagogik, welche die geistige Kraft des Menschen vor der Zerstreuung wahren und auf einen Punkt sammeln will, damit sich Tiefe zur Erkennung des Wesens bilde. Ob und wieweit die Humanisten überall diesem Principe treu geblieben sind, können und wollen wir hier nicht untersuchen; aber wir können die Bemerkung nicht unterdrücken, wie es uns befremdet, daß unser neuester pädagogische Methodiker des Auslandes von humanistischen Seiten so ganz feindlich angeblickt wird, da doch selbst seine paradoxesten Sätze auf diesem humanistischen Principe ganz und gar beruhen. Wir können uns das Räthsel nicht anders erklären, als daß man, dem eigenen Prinzipe ungetreu, von der Oberfläche den Schaum abschöpft, und mit leichter Mühe wegbläst. Oder wäre es die Scheu vor dem Fremden? Wäre man doch mehr scheu vor dem Fremden, das weniger heilsam und frommend! Oder wäre es unsers Zeitalters Furcht vor dem Neuen? Nun so gehe man zu den großen Humanisten Joh. Sturm und Quinctilian.

Indem wir hiermit das wahre Wesen und das eigentliche Princip des Humanismus in seiner scharfen Begrenzung hervorgehoben vermeinen, liegen uns noch einige Bemerkungen über die formelle Bildung im Allgemeinen ob. Wenn der edle Pädagog des Schweizerlandes in seinen anthropologischen und psychologischen Untersuchungen Wort, Form und Zahl als die reinen Elemente einer formellen Bildung fand, so bewegte er sich in dem Principe des Humanismus, und verließ dasselbe, indem er der Sprache im Allgemeinen die Mathematik noch zufügte. Denn der Humanismus hat, wie bemerkt, zu dem in dem Principe geforderten Einen Punkte die alten Sprachen, und wenn je einmal ein andrer Einpunkt an die Stelle der alten Sprachen treten sollte, z. B. die Mathematik, so würde das Wesen des Humanismus in seinem letzten

Prinzipe nicht verletzt, sondern nur in seiner Anwendung, wobei nur der Name einen andern Begriff, oder der Begriff eine etymologisch angemessene Bezeichnung zu fordern hätte. In Folge der Anregung von einer allgemein formellen Bildung hat die Pädagogik sich in formellen Spazlergängen zur Ungebühr erweitert, und man glaubt hin und wieder die größte pädagogische Kunst entwickelt zu haben, wenn man eine große vielsprossige Leiter anstellt, um einen kleinen Treppling zu ersteigen, wobei leider gar zu oft natürlich folgt, daß über und unter und um den Treppling herum, aber nicht drauf gestiegen wird. Hierauf gründet sich ein pädagogisches Zeitgebrechen in dem Mißverhältniß des Lehrens zum Lernen. Die Untersuchung und Beantwortung der Frage, ob es überhaupt ausser dem Formalismus des humanistischen Princips, außer dem Sammeln der ganzen Kraft auf Einen Punct, noch eine formelle Bildung, abgesondert von der realen gebe, würde uns von dem gestellten Zwecke zu weit abführen, und wir lassen dieselbe unentschieden, da für unsre Darstellung die Entscheidung nicht nothwendig erscheinen mögte.

Daß das Geschlecht nicht verflache, haltet fest an dem wahren Principe des Humanismus.

„In der Tiefe wohnt die Wahrheit."

2.
Antithese.

„Mußt ins Breite dich entfalten
Soll sich dir die Welt gestalten."

Wir glauben gegen die Realisten und ihre Tendenz nicht zu verstoßen, wenn wir, gleich wie bei dem Humanismus, die pädagogisch edelste Richtung als Character in dem vorgestellten Motto bezeichnen und die günstigste Seite desselben hervorheben. Als der reinste Gegensatz des Humanismus ist denn folgerecht und nothwendig das Princip selbst dem Princip des

Humanismus entgegengesetzt. Sein Princip ist, dem Namen gemäs, ein reines reales. Wenn der Humanist in der Consequenz seines Princips genöthigt wird, von der Erlernung der alten Sprachen als eines Mittels zur Erschließung goldener Schätze sogar abzustehen, so verlangt der Character des Realismus ein Absehen von aller Form, und den einzigen Hinblick auf die Realität der zu erlernenden Kenntnisse. Sein Blick geht ganz und gar nicht auf die in Anspruch genommene innere Kraft und ihre Erhebung oder Stärkung, sondern lediglich auf die in Aussicht genommene Masse der Kenntnisse. Wie in dem Humanismus die ganze innere Kraft und Thätigkeit auf Einen Punct sich sammeln soll zur möglichen Durchdringung in die Tiefe des Wesens von allem Gegebenen, so will der Realismus alles Gegebene auf einen Punct sammeln zur möglichsten Auffassung und Aufnahme des größten Umfanges im Stoffe. Stoff und Form fällt im Realismus in Eins zusammen, ohne Bewußtseyn jedoch, oder Forderung einer höheren Einheit; die Form verschwindet dem Realismus unter dem Stoffe, wie dem Humanisten der Stoff unter der Form. Innere Ausbildung erstrebt der Humanist, äußere Anbildung oder Einbildung der Realist. Wenn darum zufällig den Realismus auch ein Formalismus als Folge begleitet, so liegt diese doch nicht in dem Principe des Realismus, und wird von demselben nicht beabsichtigt. Fassen wir den Zweck der Thätigkeit beider Systeme ins Auge, so mögten wir nicht, wie oft, dem Realismus den der Nützlichkeit allein zuschreiben, sondern wir nehmen die Nützlichkeit in der allgemeinen Bedeutung als den Zweck beider zugleich an. Der Realist hält das Sammeln der Masse des Stoffes, der Humanist das Sammeln der Kraft im Beschränken der Masse für nützlich. Denn der Humanismus will seinen Zögling ebenfalls brauchbar für das Leben bilden, und sein Formalismus soll eben auch Nutzen haben für die Brauchbarkeit im Leben. Verbindet man aber, wie oft, mit dieser Nützlichkeit einen niedern Begriff materiellen beschränkteren Vortheils, so klebt

er dem Principe des Realismus, in seiner Reinheit scharf aufgefaßt, nicht an, ob wir gleich nicht allen Huldigern des Realismus dieſen Nützlichkeitsbegriff abſtreiten wollen.

Iſt der Humanismus dem Realismus in Wahrheit entgegengeſetzt, ſo muß der Gegenſatz des Satzes, aus dem wir den characteriſtiſchen Formalismus des humaniſtiſchen Princips deducirten, uns den Character des Realismus geben. Dieſer Gegenſatz kann nur folgender ſeyn: Je mehr Richtungen eine geiſtige Kraft hin verwendet wird, um ſo geringer muß der Antheil der einzelnen Richtung ausfallen. Uebertragen wir aus der äußern Raumanſchauung die materielle Theilung in die innere Anſchauung der Zeit, ſo bleibt daſſelbe Reſultat. Die ſich nicht theilende geiſtige Thätigkeit wird einer einzelnen Richtung um deſto weniger Zeit widmen können, um wie viel ſich die einzelnen Richtungen vermehren. Jemehr die Zahl der einzelnen Richtungen ſteigt, deſto mehr entfaltet ſich die geiſtige Thätigkeit in die Breite, und erweitert den Geſichtskreis zur Geſtaltung der Welt. In einem Satze ausgeſprochen würde alſo, in Uebereinſtimmung mit dem Motto, das Characteriſtiſche des Realismus ſeyn:

Die Richtung der geiſtigen Kraft nach Allen Seiten der Erkenntniß.

Wenn der Humanismus in ſeinem formalen Principe die Stärkung der Kraft des Geiſtes in Abſicht nimmt, ſo bildet er hiermit vorherrſchend ein Können, obgleich daſſelbe an und in dem Wiſſen ſich entwickelt. Der Realismus dagegen hat die möglichſt größte Ausdehnung im Auge, um ein Wiſſen zu begründen, wenn auch daſſelbe nachher zum Können verwendet wird. Alles Wiſſen iſt entweder ein Wiſſen der Anſchauung, oder ein Wiſſen des Denkens, und alles Können ein Können der Kunſt oder ein Können der Wiſſenſchaft. Alles Wiſſen der Anſchauung kann nicht demonſtrirt, ſondern muß vorgezeigt, conſtruirt werden; das Wiſſen des Denkens dagegen muß demonſtrirt und bewieſen werden. Die Naturgeſchichte iſt ein Object für das Wiſſen

der sinnlichen Anschauung, Mathematik eine anschauliche Wissenschaft der Construction; Moral eine Wissenschaft der Demonstration. Wenn der Humanismus seinem Principe gemäß sich zu den Wissenschaften der Demonstration hinneigt, wie zur Sprache, so geht die Tendenz des Realismus auf das Wissen der Anschauung und Construction in den Naturwissenschaften und der Mathematik. Lesen ist ein Können der Wissenschaft, und Schreiben ein Können der Kunst, und wären nicht beide nothwendige Elementarmittel aller weitern Bildung, so würde sich der Humanismus dem Lesen und der Realismus dem Schreiben d. h. Zeichnen vorherrschend zuwenden.

Damit sich das Geschlecht nicht in einseitiger Beschränkung gefalle, bringt zu Ehren den Realismus.

„Nur die Fülle führt zur Klarheit."

3.
Synthese.

„Nimmer mußt Du stille stehn
Willst du die Vollendung sehn."

Wenn wir die Vollendung nach dem Motto als das characteristische Merkmal unsrer Synthese ansehen, so haben wir damit, wenn nicht eine Einseitigkeit, doch einen Mangel an Vollendung sowohl der These als der Antithese negativ zugeschrieben, zugleich aber jedem seine Ehre erwiesen als nothwendigem Bestandtheile der Vollendung. Wie aber sollen die feindlichen Elemente sich vereinen, der Streit der Kämpfer zur Versöhnung gelangen? Eine negative Versöhnung ist und wird allerdings bereitet dadurch, daß man jede Parthei ihres Weges gehen läßt und dem Rufe der Zeit reale Gestalt giebt in Errichtung seiner Schule. Sollte jedoch der Trennung in äußerer Erscheinung auch diejenige Trennung im Wesen des Princips erfolgen, so könnte diese leicht eintretende Folge

beiden Seiten verderblich und auf die Entwicklung der Pädagogik, so wie des Geschlechtes selbst hinderlich wirken. Es ist darum eine Hauptforderung der Pädagogik, und ihr gewissenhaftester Ruf an die Lenker des Staates, die in vielem Betrachte hier und da nützliche Trennung, in der äußern Erscheinung, zu sichern vor einer Trennung dem Wesen nach; denn das Interesse des Staates verlangt sowohl den im Realismus gebildeten Bürger tüchtig, wie den im Humanismus erstarkten Beamten umsichtig. Bei einer Trennung dem Wesen nach würde aber beides unerreicht bleiben, wenn nicht die Erziehung durch Natur und Verhältnisse den Fehler der Erziehung durch die Schule zufällig, wie oft, wieder gutmachte. Einseitigkeit bei aller Tiefe würde auf der einen Seite, so wie Seichtigkeit auf der andern, trotz aller Breite, die erste und letzte unausbleibliche Folge seyn. Blicke darum der Humanismus ja nicht verächtlich auf den Realismus in der Vermischung seines Nützlichkeitsprincips im niedern Sinne mit seinem eigentlichen Character, es möchte sonst leicht die Welt in gleicher Verwechselung und Vermischung Neigungen und Gefühlen mehr Beachtung erweisen, als dem dieß nicht beachtenden Richter. Ist es doch aus solcher Vermischung des Ungehörigen leider zu einem gährenden Prozesse gekommen, bei welchem verächtliche Blicke reichlich vergolten und nur zu oft über die Gebühr hin, selbst von dem Unverstande, erweitert und geschärft werden.

Um eine gedeihliche Vereinigung in den Principien und dem Wesen nach zu bewerkstelligen, nehme die humanistische Schule willig und gern die Naturwissenschaften und die neuern Sprachen in ihr Bereich auf, und sie wird auch bei der äußern Trennung ihren alten Glanz nicht einbüßen, sondern in der Erweiterung ihres Gesichtskreises um so glänzender sich entwickeln. Sie betreibe die alten Sprachen getreu ihrem Principe als den Haupt- und Einpunct zur Stärkung der Kraft und Tüchtigung ihrer Zöglinge; und sie betreibe das Andre als Realien, nach dem Systeme des Realismus zur Erweiterung des Gesichtskreises ihrer

Schüler, dann wird der Vorwurf der Einseitigkeit verschwinden, und der Ruhm der Tüchtigkeit nicht leiden. Zum secundären, formell bildenden Hauptunterrichtszweig erhebe der Humanismus die Mathematik. Denn das Studium der Sprache und ihrer Grammatik gewährt zwar einen tiefen Blick in das Wesen des menschlichen Geistes; als demonstrativer Wissenschaft aber entbehrt sie der Evidenz in jeder ungemessenen Begrenzung, und muß darum nothwendig zur Vollendung einer formalen Bildung die Mathematik zu Hülfe nehmen.

Die Realschule dagegen nehme, dem Princip des Humanismus gemäs, eine Basis und einen Einpunct der formalen Bildung. Dieser sey die Mathematik. Diese Wissenschaft, durch ihre Evidenz in der Umfassung endlich, ergießt sich in Betracht der Vollendung in das Unendliche und gewährt so als der reale Formalismus, wie wir ihn nennen wollen, eine höchst practische Wichtigkeit. Da sie jedoch nur auf Construction nach den sogenannten sinnlichen Anschauungsformen beruht, so gehe ihr eine demonstrative Wissenschaft als secundärer Hauptunterricht zur Seite in der französischen Sprache. Die Sprachdarstellung des menschlichen Geistes ist der Umfassung nach so gewiß unendlich, als der Geist es selbst ist für den Begriff; gewährt aber eine endliche Vollendung in der Gränze, wo die Weiterbildung unter das Minimum des möglichen Begriffes verschwindet und sich nur noch der dunkeln Anschauung des Gefühls überliefert. Wir würden eben so gut auch die Muttersprache zu dem alleinigen secundären, formell wirkenden Bildungsmittel der Realschule annehmen können, wenn nicht das äußere Mißverhältniß in der zu verwendenden nöthigen Zeit einen Mißstand abgegeben haben würde. Eine gründliche Kenntniß der Muttersprache kann und soll in jeder Schule mit wenig Zeitverlust gewonnen werden. Je nach Art und Beschaffenheit der speciellen Realschule würde die deutsche oder die französische Sprache voranstehen müssen.

Wenn Humanismus und Realismus sich auf die bemerkte

Weise vereinen in der Durchdringung ihrer beiderseitigen Principe, so kann sich damit nur die sehr wichtige Folge verbinden, daß jedes Princip den wesentlichen und wichtigsten Character des Andern in sich aufnimmt. Nur dadurch ist die Möglichkeit gegeben zur Vermeidung jeder Einseitigkeit und Befangenheit, so wie zur Abhaltung jeder falschen Richtung und jedes unwesentlichen Verlaufes. Im innigsten Verein und der aufrichtigsten Freundschaft werden nach richtiger Bemessung des wechselseitigen Verhältnisses Breite und Tiefe, Umsicht und Tüchtigkeit zur Umfassung der Erscheinung und Ergreifung der Wahrheit nur zwei Wege zu Einem Ziele einschlagen.

Damit das Geschlecht in der Breite nicht verflache und in der Tiefe nicht versinke, vereinigt Humanismus und Realismus.

„Nur Beharrung führt zum Ziele.“

Zweiter Theil.

Anwendung.

Die erste Frage in der Anwendung einer Begründung kann keine andre seyn, als, ob dieselbe überhaupt möglich und ausführbar. Es ist darum hier unsere Aufgabe, die Möglichkeit und Weise der Ausführung darzulegen. Dem Zwecke unserer grundzüglichen Begründung gemäs beschränken wir uns auf die dreifache Gestaltung der höhern, mittlern und niedern Schule, oder der humanistischen, realistischen und elementarischen, oder der Gymnasien, Real- und Volksschule.

1.

Das Gymnasium.

Schon der figürliche Sinn der etymologischen Bedeutung des Namens drückt den Character des humanistischen Princips,

wie wir es dargestellt, vollkommen aus. Nur durch Uebung des Denkens kann eine Thätigkeit zur Eindringung in die Tiefe des Wesens realisirt werden, und nur eine unmittelbare Offenbarung könnte den Mangel derselben realiter ersetzen, formaliter aber auch diese nicht, weil eine Tüchtigung nur durch eine Bemühung, die Stärkung einer Kraft nur durch ihre Anwendung erlangt werden kann.

Die Zeit verlangt als Forderung eines Rechtes von dem Gymnasium mehr Breite mit Tiefe, mehr reale Bildung als formale, mehr Realien als Sprache, und mehr Sprachen als die alten, oder mehr Beachtung der neuen neben den Alten; sie will das Princip der Nützlichkeit mehr objectiv auf die Sache und den Massegewinn, als innerlich auf den Geist und Kraftgewinn gegründet wissen. Indem nun nach unserer Begründung nur eine innige Vereinigung des Wesentlichen beider Principe dem Ganzen frommend erscheinen kann, die Aufnahme und Massevermehrung der Unterrichtsgegenstände den Humanitätsstudien Abbruch thun müßte, indem eine die Jugendzeit noch mehr in Anspruch nehmende Erweiterung die Humanität gegen das Jugendglück verletzen würde, so kann nur auf andere Weise ein mögliches Mittel zur heilsamen, nicht verderblichen Vereinigung aufgesucht werden. Dieses Mittel müßte jedoch von der Art und Beschaffenheit seyn, daß es dem humanistischen Principe in seiner wesentlichen Bedeutung nicht zu nahe träte, und bei äußerer Beschränkung ihm dennoch innerlich nicht den Weg verengte. Ein solches Mittel wollen wir in dem Folgenden begründen.

Die Sprache des Menschen ist ein organisches Product des menschlichen Geistes, dessen Erzeugung, nach den Resultaten der Erfahrung, an die Bedingung der menschlichen Gesellschaft geknüpft ist, und ohne dieselbe, gleich dem menschlichen Bewußtseyn, nicht zu Tage kommt. Sie ist, bei vorhandener Bedingung, ein Produkt der Nothwendigkeit organischer Entwicklung, so wie ein Product der freien Bewegung des

sich entwickelnden geistigen Princips. In seiner Sprache ist der Mensch Schöpfer und Künstler, und die Sprache ist ein Product natürlicher Kunst; in dem Körper der Sprache erscheint der Seele geistiger Leib. In dem Gefühle eines Triebes tritt die Entwicklung der menschlichen Sprache in Nachahmung hervor.

Mit der Sprache hängt aufs innigste zusammen die Grammatik; sie ist die Logik der Sprache, wie die Logik Grammatik des Verstandes ist. Aber sie ist zugleich vergleichbar dem Producte der Chemie, die in der Zersetzung des natürlich lebendigen Körpers todte Elemente gewinnt, indem das Unbekannte Etwas aus der lebensvollen Verbindung in das Reich des unsichtbaren Lebens geschieden ist. Auf gleiche Weise ist die Grammatik im Verhältnisse zur Sprache todt, und das Leben, das sie als eine Wissenschaft für und durch den Verstand gewinnt, ist verschieden von dem Leben in der Sprache selbst. Die Sprache zieht von der Grammatik denselben Gewinn, wie das Denken von der Logik. Die Grammatik ist eine von der Sprache abgezogene, abstracte Wissenschaft, und so wie der Mensch in der Sprache Schöpfer nnd Künstler ist, so wird er in der Grammatik Denker.

Die Verschiedenheit der Grammatik und der Sprache in ihrem wesentlichen Charakter ergiebt sich hieraus zur Genüge. Die Grammatik ist ein Denken über die Sprache, und nicht ein Denken in der Sprache. Als Denker in der Sprache ist der Mensch Schöpfer und Künstler, als Denker über die Sprache ist er Grammatiker. Ein Denken über und ein Denken in der Sprache sind aber sehr verschiedene Dinge, woher es denn auch erklärlich ist, daß ein ganz guter Denker über die Sprache ein schlechter Denker in ihr, gleich wie ein ganz guter und logischer Denker ein schlechter Logiker seyn kann. Das Denken über die Sprache erzieht so wenig einen Denker in der Sprache, wie die Grammatik einen Redner. Das Wahre dieser Verschiedenheit liegt in der Erfahrung reichlich vor.

Zurückgehend auf das dem Gymnasium eigenthümliche Princip des Humanismus in der dargelegten Gestalt drängt sich nun von selbst die wichtige Frage hervor:

Ist es die Sprache, oder ist es die Grammatik, in welcher das humanistische Princip seine formelle Einwirkung bethätigen muß? Wird der die Tüchtigkeit erzielende Formalismus seinen Zweck hier oder dort verfolgen müssen?

Die Sprache enthält die Grammatik ganz und vollständig in sich, und zwar so sehr, daß auch die richtigste und vollendetste Grammatik die Sprache in ihren geistigsten Beziehungen nie ganz erreichen wird. Daß die Sprache von der Grammatik übertroffen werde, ist unmöglich, weil eben das Geschäft der Grammatik in der Auffassung des Geistes besteht, wie er sich in der Sprache offenbart. Diese Offenbarung des Geistes in der Sprache ist immer vorhanden, aber die richtige Auffassung desselben in das abstracte Bewußtseyn erweißt sich als unvollständig, wie die neuen Gestaltungen der Grammatik, selbst todter Sprachen, hinlänglich beweisen. Wenn dem aber so ist, wie sollte mit dem Systeme eines unvollständigen Denkens über die Sprache, mit der Grammatik also, der Zweck des humanistischen Princips vollendeter erreicht werden, als mit dem Denken in der Sprache selbst?! Das Denken in der Sprache umfaßt das demonstrative und das constructive Denken, während das Denken über die Sprache sich auf das demonstrative beschränken muß. Es dürfte demnach das Denken in der fremden Sprache und die damit verbundene Fertigkeit in Handhabung ihres mündlichen und schriftlichen Gebrauchs nicht nur dem Denken über dieselbe nicht untergeordnet, und nicht gleich-, sondern selbst übergeordnet werden müssen. Die hierdurch erreichte formale Bildung muß und wird um so viel reicher, vollständiger und vollendeter werden, um wie viel die Sprache selbst reicher, vollständiger und vollendeter erscheint als die Grammatik. Freilich kann man mit einem Scheine von Wahrheit und Empfehlung die von Mund zu Mund gehende, fast stereotyp

gewordene Behauptung entgegensetzen: die Sprache müsse in das Bewußtseyn erhoben werden. Als ob das denkende Bewußtseyn bei dem Denken in der Sprache weniger erfordert würde, als bei dem Denken über die Sprache! und als ob die Fertigkeit in Handhabung des mündlichen und schriftlichen Gebrauches einer fremden Sprache anders, als durch ein stets gegenwärtiges denkendes Bewußtseyn erlangt werden könnte! Weit entfernt, daß das denkende Bewußtseyn über die Sprache das denkende Bewußtseyn in derselben fördere, stört es nur dasselbe, gemäs des oben ausgeführten Grundes von der Vertheilung einer Kraft nach verschiedenen Richtungen. Das humanistische Princip verlangt also consequenter Weise das Entfernthalten des Denkens über die Sprache, wenn das Denken in derselben zur fertigen Handhabung der Sprache führen soll. Die Grammatik darf also nach dem humanistischen Principe nicht als das characteristische Mittel der formellen Bildung angesehen werden, sondern für eine Eigene, neben der Sprache stehende sehr werthvolle Wissenschaft.

Daß das humanistische Princip der formellen Bildung sich nicht auf die Grammatik stützen müsse, mögte ferner aus Folgendem sich ergeben.

Wir stellen folgenden Grundsatz auf: der realste Gehalt bildet den vollkommensten Formalismus. Wenn man der Mathematik und ihrem Studium so gerne allgemein, und mit Recht, einen großen, formell bildenden Einfluß zuschreibt, so liegt der Grund davon in der Realität ihrer Sätze; ihre Evidenz ist ihre Realität. Wir haben sie deßhalb als secundären, formell bildenden Hauptunterrichtszweig der höhern Schule neben die Sprache gestellt, und sie der mittlern, der Realschule, als primären zugeordnet. Ihres evidenten Gehaltes wegen muß sie für die Realschule oben anstehen, da sie in der Praxis ihre Evidenz geltend macht. Die Sprache hat einen realeren Gehalt als die Grammatik; denn die Grammatik ist nur die unvollständige, abstracte Form der Sprachoffenbarung.

Sie verhält sich zur Sprache wie die Logik, in der allgemeinen Bedeutung des Wortes, zur Philosophie. Demnach hat die Philosophie einen realeren Gehalt als die Logik, da die Logik eine formale Wissenschaft ist, mit der Form des Denkens sich beschäftigend. Es muß demnach die Philosophie selbst mehr formell bildend seyn, als die Logik, wenn unser obiger Grundsatz Consequenz haben soll. Wir treten hiermit freilich gegen die traditionelle Meinung paradox auf, nach welcher die Logik gleichsam eine Dressur des Geistes oder des Denkens, also sehr formell bildend wäre. Das Paradoxe verschwindet jedoch, wenn man dieselbe Unterscheidung hier eintreten läßt, die wir oben bei der Grammatik und Sprache eintreten ließen. Das Denken an und für sich enthält die ganze Logik vollständig in sich; das unlogische Denken ist kein wahres Denken. Das Denken über das Denken ist etwas ganz Anderes als das logische Denken in dem Denken, oder an und für sich. Der tüchtigste Denker kann ohne den Logiker, ohne den Denker über das Denken, bestehen; aber der Logiker kann des Denkers nicht entbehren, wenn er ein guter Logiker seyn will.

Diese traditionelle Meinung von geistiger Dressur vermittelst der Logik wandert ganz friedlich neben der andern wohl nicht weniger verbreiteten Meinung, daß der ganze Werth und ganze Zweck der Philosophie sich auf ihren formell bildenden Einfluß beschränken müsse, da realiter sowohl in den Ausgangs- als Endpuncten Verschiedenheit wäre, und der Natur der Sache nach bleiben müsse. Diese Ansicht verwandelt also die Realität der Philophie in ihrem Ergebniß in eine geistige Gymnastik. Wer mögte wohl, wenn auch andrer Meinung, dem Studium der Philosophie nicht gerne eine größere, formelle Bildungskraft zugestehen, als der Logik, dem Denken über das Denken? Es mögte also mit dem von uns aufgestellten Grundsatze, daß der realste Gehalt den vollkommensten Formalismus bilde, ein weiterer Beweis gegeben seyn für die

Inconsequenz und das Mißverstehen des humanistischen Princips, wenn man statt der Sprache die Grammatik als Grundlage für dessen Formalismus nehmen zu müssen glaubt.

Halten wir nun noch zuletzt im Allgemeinen die von dem humanistischen Principe erzielte Tüchtigung der Kraft, und den im Realismus erzielten Gewinn der Masse zusammen, so correspondirt der Tüchtigkeit der Kraft das Können, und dem Gewinne der Masse das Wissen. Es leuchtet aber wohl ein, daß das Handhaben der Sprache in ihrem mündlichen und schriftlichen Gebrauche dem Können, und die Grammatik dem Wissen zugehört. Wollte man aber sagen, die Grammatik erzeuge ein Können, so gilt das von jedem andern Wissen nicht minder.

Wir glauben mit dem Vorhergehenden dargethan zu haben, daß die Sprache selbst, und keineswegs die Grammatik der Anhaltspunct für das humanistische Princip seyn muß, und daß nur Inconsequenz und Mangel an Einsicht in das Wesen des humanistischen Princips ein Anderes meinen könne.

Mit der Lösung dieser Frage sind wir aber noch nicht an unserm Ziele; denn nun thut sich die zweite wichtige Frage hervor:

Soll die Grammatik, als eine neben der Sprache stehende, werthvolle, von dem Gymnasium nicht zu entfernende Wissenschaft vor, mit, oder nach der Sprache studirt werden?

Es giebt eine zwiefache Erziehung, wie einen zwiefachen Unterricht: durch Natur und durch Kunst. Die Kunst der Erziehung und des Unterrichts soll Richtung und Erfolg der Zufälligkeit entreißen und naturgemäß kunstmäßig verfahren. Kunstmäßige Erziehung und kunstmäßiger Unterricht müssen auf natürliche Erziehung und natürlichen Unterricht basirt werden; denn diese sind eine Entwicklung des Vorhandenen, ein Werden im Seyn. Da Seyn und Werden, Anlage und Entwicklung einander voraussetzen und bedingen, so giebt die richtige Er-

kenntniß der Anlage und des Seyns zugleich die richtige Erkenntniß ihrer Entwicklung. Das Verfahren der Kunst muß also, wenn es auch die Natur hinter sich zurückläßt, dennoch im Geiste der Natur erfolgen. Dieß ist eine so unumstößliche Wahrheit, daß jedes System und jede Methode die Naturgemäßheit als erste Bedingung zur Anerkenntniß von sich zu behaupten sucht.

Angewendet auf unsre Frage, ob die Grammatik vor, mit oder nach der Sprache zu studiren sey, liegt auf flacher Hand, daß der Erfahrung gemäß die Grammatik in natürlicher Erlernung der Sprache nicht vorausgeht, sondern nur in und mit der Sprache lebt und ihr eingeboren erscheint. Es wäre also hier nur die Frage zu erörtern, ob die Kunst nicht gehalten sey, hier den Weg der Natur zu verlassen? Das durch Denken aus der Sprache abstrahirte System der Grammatik ist ein Product des reinen Denkens, und von der im Denken sich bewegenden natürlichen Thätigkeit des menschlichen Geistes in der Sprache verschieden. Das reine Denken über die Sprache kann, wie oben dargethan, das Denken in derselben keineswegs fördern.

Wenn es schon im Allgemeinen ein unpädagogischer Grundsatz wäre, in der Kunst von dem Wege der Natur abzuweichen, so mögte man die Frage über das Abgehen von diesem Wege in unsrer besondern Rücksicht wohl kurzer Hand als ungehörig bei Seite schieben dürfen. Wir wollen uns indessen eine Gegenbemerkung in dem Folgenden aufstellen. Wenn die Kunst der Erziehung und des Unterrichts auch im Allgemeinen sich auf die Natur basiren, und den von derselben vorgezeichneten Weg einschlagen muß, so hat sie doch als Kunst zugleich auch die Pflicht, mehr zu thun als die Natur, als worauf ja ihr ganzer Zweck sich reduciren läßt. Wenn also in unserm Falle die Erziehungs- und Unterrichtskunst die Sprache auf die Grammatik baut, so kehrt sie zwar die Sache um, sie verläßt aber darum nicht den Weg der Natur, weil die menschliche Natur in geistiger Freithätigkeit sich bewegt; sie verfolgt nur einen mehr verstän-

digen, darum aber nicht weniger natürlichen Weg. Das Denken des Menschen über die Sprache ist ihm natürlich, wie das Denken in derselben; dieses abstracte Denken ist eben ein eigenthümlicher Zug der geistigen Natur des Menschengeschlechts.

Zur Widerlegung dieser Bemerkung wollen wir nur zwei Puncte erörtern. Wenn auch ein Schema des Verstandes, wie es sich derselbe wenigstens in den bestimmtest ausgeprägten Hauptformen der Grammatik aufstellt, durch die Ordnung seines Fachwerkes uns für die Ansicht beschleicht, es müsse dasselbe als der Sprache entnommen, und nun vorausgehend, ein klares Licht zur Auffassung der Sprache selbst anzünden, so kann das nur auf einer Selbsttäuschung beruhen. Wäre aber auch diese Selbsttäuschung da nicht vorhanden, wo der reife, in Abstraction sich vielfach bewegende Verstand eine große Leichtigkeit und Fertigkeit in der Auffassung von fertigen Abstractionen gewonnen hat, was wir jedoch nicht unbedingt zugeben, so tritt sie doch jedenfalls unzweifelhaft da ein, wo man der sich entwickelnden Denkkraft des kindlichen Alters ein Gleiches zuschreibt, und mit der vorausgehenden Grammatik für die Sprache selbst und ihre Aneignung naturgemäß künstlich vorschreiten zu müssen glaubt. Wäre diese Selbsttäuschung hier nicht vorhanden, so müßte die Erfahrung mit dem Erfolge das bekräftigen. Ist das der Fall? Wir behaupten das Gegentheil! Auch die Anhänger und Liebhaber der Grammatik, als einer der Sprache vorausgehenden, ihre Aneignung begründenden Wissenschaft, stützen sich keineswegs auf die Erfahrung eines in Handhabung des mündlichen und schriftlichen Gebrauchs bessern und schnellern Erfolgs, sie sind im Gegentheil in der Regel genöthigt, den hohen wissenschaftlichen Werth der Grammatik selbst hervorzuheben, um den auffallend ungünstigen Erfolg für jene Handhabung zu paralysiren. Die Erfahrung liefert dagegen so unumstößliche Erfolge und Beweise bei anderm Verfahren (wir meinen nicht die Jacotot-

schen) daß nur eine sehr große, achtbare Vorliebe und Neigung zu der Wissenschaft der Grammatik ihr Verhältniß zur Sprache und ihren Werth für Aneignung derselben mißkennen läßt. Es beruht also auch hier auf Selbsttäuschung, wenn man gegen den Character des humanistischen Princips sündigt, indem man durch Vorausnahme der Grammatik zur Aneignung der Sprache und ihrer Handhabung die auf Einen Punct zu sammelnde Kraft nach anderer Richtung vertheilt, ihre tiefere Wirksamkeit schwächt und so den Schüler in der materiell und formell nachtheiligsten Zerstreuung dahinschleppt. Von welchem Nachtheil aber dieses sey, wollen wir mit dem Folgenden darlegen, womit wir zu dem zweiten Punct der Erörterung kommen.

Das erste, untrügliche Kriterium einer naturgemäßen Methode ist der gründliche schnellste Erfolg, so wie der Mangel dieses Erfolgs den unzweideutigsten Beleg der schlechten, falschen oder nicht naturgemäßen Methode, oder der schlechten Anwendung einer naturgemäßen Methode, ausspricht. Jeder Gegenstand des Unterrichts, in materieller sowohl als formeller Beziehung, erfordert diejenige Thätigkeit des menschlichen Geistes in bestimmter Richtung, oder allgemeiner gesagt, die Thätigkeit desjenigen Vermögens der Intelligenz, welche in ihrer Natur dem Gegenstande correspondirt; Begriffe faßt der Verstand, Bilder die Einbildungskraft ꝛc. Je weniger die entsprechende Richtung der geistigen Thätigkeit nach verschiedenen Seiten hin gezogen und zerstreut wird, desto mehr ist sie im Stande mit aller ungetheilten und unzerstreuten Kraft das vorliegende Object zu erfassen, zu durchdringen und eben dadurch auch festzuhalten. Wie sollte nun beim Entfernthalten jeder Zerstreuung, bei dem Sammeln der ganzen Kraft auf den Einen gerade jetzt vorliegenden Punct hin ein anderer, als der günstigste und somit schnellste Erfolg möglich seyn? Es ist unmöglich, daß der Erfolg nicht der naturgemäßeste, und eben deßhalb der schnellste, sicherste und auch gründ-

lichste sey. Die Schnelligkeit des gründlichen Erfolgs setzt die Naturgemäsheit des Verfahrens voraus, und da diese Naturgemäsheit des Verfahrens das nothwendigste Erforderniß jeder guten Methode seyn muß, so liegt darin der Beweis, daß die Güte der Methode ihren sichersten Maasstab der Prüfung in dem Erfolge finden muß. Es dürfte sonach, dieses Kriteriums willen, das Setzen der Grammatik vor die Sprache zur Aneignung ihrer Handhabung mit Recht gänzlich verworfen werden müssen. Nehmen wir aber noch gar die höchst nachtheiligen Folgen einer verkehrten, also naturwidrigen Methode im Allgemeinen, und diese naturwidrige Voraussetzung der Grammatik ins Besondere hervor, so dürfte die Verwerflichkeit des Verfahrens in Voraussetzung der Grammatik vor die Sprache von keinem Unbefangenen mehr geleugnet werden. Denn die im humanistischen Princip erstrebte Tüchtigung der Kraft kann ihr Ziel unmöglich auf den wissenschaftlichen Besitz der Grammatik beschränken, denn in diesem Falle würde ja keine Tüchtigung, die auf das Folgende hinblickt, sondern nur die Aneignung und der Besitz einer bestimmten Wissenschaft erzielt werden. Wenn aber nun der Humanist in Nichtbeachtung oder Verkennung seines eigenen Princips die sich erst entwickelnde Kraft geflissentlich nach verschiedenen Richtungen hin theilt und zerstreut, und statt die Sprache und das Denken in ihr an und in sich selbst zu wecken und zu bilden, die abstracte Wissenschaft der Grammatik von Außen dem Blicke vorhält, wie soll da ein günstiger und schneller, also naturgemäßer Erfolg seine unsägliche Mühe belohnen? Und wenn nun auf diese Weise die geistige Thätigkeit und Kraft durch naturwidriges Verfahren auseinandergezogen und der Schüler jahrelang in für ihn hohlen Abstractionen festgehalten wird, ohne das anspornende Bewußtseyn eines erheblichen Fortschrittes, wenn er durch künstliches Zurückhalten und durch den gänzlichen Mangel dieses Bewußtseyns mit Widerwillen

erfüllt und der unfruchtbare Fleiß ihm verleidet wird, welcher formell bildende Einfluß auf die Tüchtigung der Kraft des Schülers läßt sich da erwarten? Wahrlich! weder Stock noch Prämien, weder Furcht noch Hoffnung kann bei dem größten Theile der Schüler das belohnende und anspornende Bewußtseyn eines schnellen, und erheblichen Vorschritts ersetzen. Die faule Schlaffheit, die nur so gerne sich selbst entflieht in selbstgeschaffene schlechte Tüchtigungen, ist ganz unser Werk, ihr Lehrer, die ihr das anspornende Bewußtseyn eines erfreulichen Fortschrittes durch selbstgefällige Reflexiönchen begrabt, sie ist unsere Sünde, ihr Lehrer, die ihr eure Wissenschaft mehr als eure Schüler liebt, und die Kräftigung ihrer Jugend, die Tüchtigung ihrer Kraft, mit eurer Weisheit zu Boden schüttet!

Wenn denn, könnte man zuletzt noch sagen, die verschiedene Richtung nach verschiedenen Seiten die Kraft nur zerstreut, statt zu sammeln, so würde man am besten thun, nur Einen Gegenstand, und sonst gar Keinen, zur Hand zu nehmen, dann würde sich das humanistische Princip in dem dargestellten Character am vollkommensten habilitiren, aber zugleich zum Absurden führen, da die Erziehung und der Unterricht viele und verschiedene Gegenstände nothwendig erheischen. Wir finden diese Bemerkung ganz angemessen für die Pädagogik, obgleich im Leben das Sammeln der ganzen Kraft auf Einen Punct nach Einer Richtung hin, in seiner Wichtigkeit genugsam anerkannt ist. Aber wir müssen hierbei bemerken, daß das Theilen und Zerstreuen der geistigen Thätigkeit in ein Denken in und in ein Denken über die Sprache eine weit größere Zerstreuung bildet, als die verschiedene Richtung auf heterogene Gegenstände, weil dort die Kraft und Thätigkeit in dem Einen Gegenstande der Sprache noch einmal getheilt und zerstreut wird. Die Voraussetzung der Grammatik zur Begründung der Sprache in Handhabung ihres mündlichen und schriftlichen Gebrauchs ist darum eine Sünde des pädagogischen Unverstandes, die in ihren Folgen mehr Unheil angerichtet, als man auf den ersten Blick zu glauben sich geneigt findet.

Indem wir das Bemerkte zu unſerer Begründung für ausreichend erachten, können wir zur Erörterung der zweiten Frage übergehen: ob die Grammatik von dem Schüler in und mit der Sprache zu ſtudiren ſey?

Dieſe Frage, ob die Grammatik in und mit der Sprache von dem Schüler zu erlernen ſey, kann nur den Sinn enthalten: ob ſie von der Sprache ſelbſt abgeſondert, als eine für ſich beſtehende Wiſſenſchaft in und mit der Sprache erlernt werden ſoll. Denn daß, in anderm Sinne, die Grammatik mit und in der Sprache nothwendig erlernt werde, iſt ſo gewiß, als jede Sprache ſowohl die allgemeine als auch eine beſondere Grammatik in ſich trägt, iſt ſo gewiß, als Sprache und Grammatik ihrem Weſen nach Ein Leben, wie Leib und Seele, leben, und die Sprache ohne ihr eingeborne Grammatik, ſo wie Grammatik ohne ſie tragende Sprache, unmöglich ſind. Es beſchränkt ſich unſere Frage alſo auf den Sinn: ob die in und mit der Sprache nothwendig erlernt werdende, ihr eingeborne Grammatik in das abſtracte Bewußtſeyn erhoben werden müſſe, während noch die Aneignung der Sprache ſelbſt in Handhabung ihres mündlichen und ſchriftlichen Gebrauchs Aufgabe des Unterrichts iſt? Geſtützt auf die vorhergehenden Erörterungen können wir uns hier kurz faſſen. Wenn die Grammatik, die in und mit der Sprache nothwendig erlernt wird, ſchon dann in das Bewußtſeyn als abſtracte Wiſſenſchaft erhoben werden ſoll, wo die ganze ungetheilte Thätigkeit, das Sammeln der geiſtigen Kräft zur Aneignung der Sprache in Handhabung ihres mündlichen und ſchriftlichen Gebrauchs, noch gar ſehr nöthig, ja unerläßlich iſt für die Erlangung eines materiell und formell günſtigen Erfolgs, ſo kann unmöglich das erſtrebte Ziel des humaniſtiſchen Princips, noch ein anderer Vortheil, erlangt, ſondern es können nur, wie oben dargelegt, die nachtheiligſten Folgen materiell und formell erzogen werden. Gleichwie, um ein Beiſpiel in einer

Vergleichung zu gewinnen, in der verbesserten Buchstabir-, d. h. Lautirmethode, bei einem dem humanistischen Principe gemäsen Verfahren, mit vorausgesetzter Kenntniß der Buchstaben in 24 — 30 Stunden, oder vertheilt auf tägliche halbe Stunden in zwei Monaten, ja in noch kürzerer Zeit, nicht nur ein richtiges, sondern ein so fertiges Lesen erlangt wird, wie es der langsam lesende Vortrag verlangen kann, so muß bei der Nichtbeachtung dieses Princips und in dem allgemeinen, entsetzlichen Vorurtheil, das in dem Lesenlernen eine mechanische Thätigkeit erblickt, ein jahrelanges, Kinder verdumpfendes, das erregende Gefühl und Bewußtseyn des Vorschritts hemmendes, materiell mißlingendes und formell verderbendes Verfahren, ein ofter Erfahrung gemäses Ergebniß liefern.

Wir müssen also unsere Frage verneinen, und es für materiell und formell höchst nachtheilig erklären, wenn die Grammatik in und mit der Sprache erlernt werden soll, insofern dieses Erlernen ein in das Bewußtseyn erhoben werdendes Abstrahiren bedeutet, das schon da eintritt, wo die erzielte Aneignung der Sprache in Handhabung ihres mündlichen und schriftlichen Gebrauchs noch nicht vollendet, die ungetheilte Kraft und Thätigkeit, d. i. Aufmerksamkeit, auf den Einen Punct ohne Nachtheil noch nicht entbehrt werden kann.

Man könnte hier zwei einander entgegengesetzte Einwendungen machen, die wir noch kurz berichtigen wollen. Man könnte und würde leicht sagen: Die Abstractionen, welche die Sprache zur Grammatik erheben, oder aus der Sprache die Grammatik gewinnen, sind so schwer, daß sie um deßwillen schon frühe begonnen, und darum schon in und mit der Sprache gelernt, und in der Thätigkeit des Lehrers besonders beachtet werden müssen. Geben wir das zu, so würde es dem humanistischen Principe selbst entgegen sprechen und die Aneignung der Sprache in Handhabung ihres Gebrauchs noch mehr stören. Wir müssen aber noch zufügen, daß dieses Schwere nur den gemachten,

fremden Abstractionen anklebt, und daß eine fertig hingegebene Abstraction, zu der man dann den Satz ihrer Begründung herbeiholt und unterlegt, eigentlich eine Voraussetzung der Grammatik vor die Sprache ist, wie wir sie oben als verwerflich begründet haben; daß aber ein Hingeben der gemachten und fertigen Abstraction, bevor die Aneignung der Sprache in ihrem mündlichen und schriftlichen Gebrauche vollendet ist, nur todte, lebenslose Bruchstücke bilden, die nur in dem Kopfe des Lehrers in systematischer und lebendiger Einheit leben können, wenn er die Sprache in ihrem Gebrauche sich angeeignet hat.

Die entgegengesetzte Einwendung, nach der also diese geforderten Abstractionen leicht wären, und also dem Schüler selbst überlassen werden könnten, haben wir wohl weniger zu erwarten und zu fürchten; wir wollen sie uns jedoch selbst machen, weil sie wichtige Wahrheit enthält. „Aus dem gemeinen Erkenntnisse die Begriffe herussuchen, (sagt der größte Untersucher der menschlichen Erkenntniß-Thätigkeit, und der bei allem Wechsel der philosophischen Systeme immer groß bleibende Kant) welche gar keine besondere Erfahrung zum Grunde liegen haben, und gleichwohl in aller Erfahrungserkenntniß vorkommen, von der sie gleichsam die blose Form der Verknüpfung ausmachen, setzte kein größeres Nachdenken oder mehr Einsicht voraus, als aus einer Sprache Regeln des wirklichen Gebrauchs der Wörter überhaupt herussuchen, und so Elemente zu einer Grammatik zusammentragen (, in der That sind beyde Untersuchungen einander auch nahe verwandt") ohne doch eben Grund angeben zu können, warum eine jede Sprache grade diese und keine andere formale Beschaffenheit habe, noch weniger aber, daß grade so viel, nicht mehr noch weniger, solcher formalen Bestimmungen derselben überhaupt angetroffen werden können."

Jeder aufmerksame Beobachter der Entwicklung des

kindlichen Geistes und Verstandes, jeder verständige Erzieher und Lehrer muß die Erfahrung reichlich machen, daß selbst das kindliche Alter zu Abstractionen nicht nur fähig, sondern selbst nicht weniger geneigt ist als der Erwachsene. Aber es abstrahirt immer nur in dem Kreise seiner Erfahrung, und der Unterschied zwischen dem Kinde und dem Manne beruht eben in der Quantität und Qualität der Erfahrung. Mit der Aneignung der Sprache in ihrem Gebrauche bildet sich ein immer größerer Kreis der Erfahrungen in dieser Richtung, und diese sich immer mehrenden Erfahrungen des empirischen Gebrauchs werden die nothwendige Grundlage für die lebendigen, d. h. selbstgemachten Abstractionen. Man braucht aber während der Aneignung der Sprache nicht besorgt zu seyn, um Anleitung zu geben für dieses lebendige Abstrahiren; es tritt gewiß ein, so wie nur die genügende Basis für dieselben gewonnen ist, und es tritt nie ein, ohne diesen Grund. Daß und wie sie eintrete, davon überzeugt sich der Lehrer durch die leichteste Frage. Wäre die Zeit nicht zu edel, um Nothwendigeres um des weniger Nothwendigen zu versäumen, so würden wir ein Verfahren, wie das angedeutete, nicht grade für ungeeignet halten. Wir würden dann sagen: es möge die stete Entwicklung der Abstraction zur Grammatik mit der sich erweiternden Basis der Sprache selbst durch den Lehrer veranlaßt werden. Aber auch dann würde immer die nahe Grenze überschritten und die Abstraction sich vor die Begründung der Basis drängen.

Wir müssen also das Erlernen der Grammatik in und mit der Sprache auch hier für unmethodisch erklären; und somit bleibt, da wir das Studium der Grammatik als eine von dem Gymnasium nicht zu entfernende, noch zu schmälernde, sehr werthvolle Wissenschaft erkennen, nur noch die dritte Frage mit ja zu beantworten übrig. Es soll und muß also die Grammatik, dem humanistischen Principe gemäs, nach der Sprache erlernt werden; es darf und kann nur nach der Aneignung der Sprache in Hand-

habung ihres mündlichen und schriftlichen Gebrauchs die Abstraction eine lebendige und die in das Bewußtseyn erhobene Grammatik eine wissenschaftliche werden. Nur auf diese Weise kann das synthetische Studium der Grammatik dem Schüler verständlich, ihre Aneignung ihm nicht verdrießlich, sondern zu einem freudigen Studium werden, wie sie es dem in den Besitz der Sprache gelangten Lehrer ist.

Wir sind hiermit an das Ziel gelangt, das wir uns vorgesteckt. In dem ersten Theile, der Begründung, hatten wir gezeigt, daß nur die Vereinigung des humanistischen und des realistischen Princips das allein frommende sey; es ergab sich aber, daß der Humanismus den Realismus abweise, um dem humanistischen Studium nicht Abbruch zu thun. Wir stellten uns hieraus die Aufgabe, ein Mittel zu begründen zur möglichen Vereinigung, welches jedoch dem humanistischen Principe in seiner wesentlichen Bedeutung nicht zu nahe träte, und bei äußerer Beschränkung ihm dennoch innerlich nicht den Weg verenge. Ein solches Mittel glauben wir nun in dem Dargelegten begründet und somit die Anwendung der begründeten Forderung möglich gemacht zu haben. Der Gewinn des Ganzen liegt in dem folgenden Satze:

Durch ein Abgehen von dem naturwidrigen, das erregende Gefühl und Bewußtseyn eines erheblichen Fortschrittes hemmenden, materiell mißlingenden und formell verderbenden Verfahren zu einem naturgemäßen, frohes Bewußtseyn im Gefühl des Fortschrittes gewährenden, materiell und formell zu den günstigsten Resultaten führenden Verfahren, — wird die Zeit für Aufnahme der Realien in der Mathematik, den Naturwissenschaften und den neuern Sprachen in reichem Maaße gewonnen.

Nach dem jetzigen Stande der Schule hat der Schüler des Gymnasiums wenigstens zehn Jahre zu seinem schulge-

rechten Durchgange nöthig. Tritt er in dem 7ten Jahre seines Alters ein, so mag er wohl nicht leicht unter dem 17ten die zu den Universitätsstudien erforderten Kenntnisse sich angeeignet haben. Nehmen wir nun z. B. den Unterricht in der lateinischen Sprache, so werden demselben im Durchschnitte zwei Stunden täglich in jeder Classe gewidmet, theils für Grammatik, theils für Exercitien, theils für Lesung der Autoren. Nehmen wir nun, um eine runde Zahl zu bekommen, jährlich 250 Unterrichtstage an, so beläuft sich die Zahl der Unterrichtsstunden bei zehnjährigem Besuche auf 2500 Stunden. Halten wir außerdem noch für jede Unterrichtsstunde nur eine Stunde häusliche Präparation, Wiederholung oder schriftliche Ausarbeitung u. dgl. für nöthig, so verdoppelt sich die Zahl auf 5000 Stunden. Wir haben hiermit gewiß ein Minimum gegriffen, und sind überzeugt, daß der fleißige Schüler mehr als eine Stunde verwendet und der trägere mehr als eine Stunde häuslich verwenden muß; wir wollen überdieß den dabei noch gewöhnlichen Privatunterricht gar nicht mit in Anschlag bringen. Welches Resultat gewährt nun diese Anzahl Unterrichtsstunden, wenn wir, bei Aufnahme der Naturwissenschaften, neuern Sprachen und der Mathematik, oder bei ihrer ausgedehnten Beachtung, der Aneignung der lateinischen Sprache nur eine Stunde täglich zuwendeten? Vierzig Jahre des Lebens wären nach diesem geringen Anschlage nöthig, um auf diejenige Stufe der Latinität zu gelangen, auf welcher die aus dem Gymnasium entlassenen Schüler der Regel nach gelangt sind! Doch genug! Wir halten uns überzeugt, daß bei naturgemäßem, dem humanistischen Principe entsprechenden Verfahren mit täglich Einer Stunde in zehn Jahren der Schüler in der Sprache und in der Grammatik hinter derjenigen Stufe nicht zurückbleibe, welche jetzt bei verkehrtem weder humanistischen noch humanen Betreiben in der Regel erreicht wird. Nehmen wir aber noch eine Stunde weiter zu, so würde bei unbezweifelbarem Resultat doch die

Hälfte der Zeit für die Realien extensiv gewonnen, ohne der Sprache und der Grammatik intensiv zu schaden. Der materielle Gewinn der Zeit für die Aneignung der Realien wäre nicht der größte oder der alleinige; der formelle Gewinn in dem nothwendig erfolgenden Gefühle und Bewußtseyn eines erheblichen Fortschrittes im Verhältnisse zur Bemühung muß nothwendiger Weise dem ganzen Geiste der Schule und des Menschen eine bessere Richtung geben. Wir wiederholen unsere obige Bemerkung: Nur der Mangel dieses Gefühles und Bewußtseyns, oft das vorhandene Gegentheil desselben, tüchtigen die Schüler zur Nichtachtung, selbst zur Verspottung, der unsäglichen Mühe der Lehrer. Oder glaubt man, der Verdruß und die Qual in unermeßlicher Bemühung für sehr ermeßlichen Gewinn, sey Ersatz für jenes erhebende Gefühl und Bewußtseyn, und man dürfe dieses getrosten Muthes ersticken? Glaubt man, die in jugendlichen Gemüthern so gefühllos erzogene Unzufriedenheit mit der Arbeit werde goldene Früchte für die Welt tragen?

Selbst das Turnen, das als Steuer des befürchteten Siechthums anfängt wieder hervorgeholt zu werden, wird die Qual der Unzufriedenheit nur theilweise heraustreiben oder vergessen machen. Wo die aufgebürdete Last der Natur höhnt, und die reichste Freudenquelle der schönsten Tage des Lebens trübt, wo der naturwidige Weg die Arbeitsfreude der Jugend in dumpfe Ergebung verwandelt und dem bekümmerten Vater die Thräne bis zum Auge preßt, da thut es Noth, dem klagenden Rufe der Zeit entgegen zu kommen!

2.

Die Realschule.

Wenn wir die Realschule als eine erst recht ins Leben tretende ansehen müssen, so kann von einer nothwendigen Reform derselben nicht die Rede seyn, sondern es muß dieselbe übergehen in eine Warnung vor Hauptgebrechen, die aus dem Character der Realschule und ihrem Principe leicht

zu befürchten stehen. Die Realschule selbst kann sich in verschiedene einzelne Richtungen zerspalten und aus der Masse des zu Gewinnenden speciellen Stoff als erste Rücksicht aussondern, wie z. B. die Bauhandwerksschule, die kaufmännische ꝛc.

Bei allen aber bleibt der nach dem realistischen Principe aufgestellte Character derselbe, und wir können in unserer grundzüglichen Entwickelung nur auf das innere, allem Einzelnen zu Grunde liegende, Wesentliche zurückgehen. Sich in die Breite entfalten, um die im Leben und Berufe nöthige Umsicht zu gewinnen, sich die objectiven Kenntnisse zu erwerben, die in der Zukunft den größten Nutzen zu verheißen scheinen, das ist der Hauptzug des realistischen Characters. Welches Gebrechen nun läßt sich nach dem Wesen und Character des realistischen Princips am ehesten und leichtesten befürchten? Kein anders als dasjenige, welches aus der Richtung der geistigen Kraft nach vielen Seiten hin nothwendig erfolgen muß, wenn nicht das Gegentheil in der Vereinigung mit dem humanistischen Principe dem vorbeugt.

Seichtigkeit und Oberflächlichkeit sind die Repräsentanten des vom humanistischen Principe verlassenen Realismus, wie Einseitigkeit und Beschränktheit den vom realistischen Principe verlassenen Humanismus vertreten. Damit von dem Gymnasium Einseitigkeit und Beschränktheit ferne gehalten werde, verlangten wir, auch bei Errichtung von Realschulen, die Aufnahme der Naturwissenschaften, neueren Sprachen und Mathematik, oder vielmehr ihre erweiterte, gründlichere Behandlung. Damit von der Realschule Seichtigkeit und Oberflächlichkeit abgehalten werde, haben wir derselben, nach dem humanistischen Principe, als primäres, formal wirkendes Bildungsmittel die Mathematik vorgesetzt. Seichtigkeit und Oberflächlichkeit ist in der Mathematik unmöglich, weil die Evidenz der Mathematik in dem Denken beruht, und dieses Denken ihre Wahrheit ist. Wenn aber die Ma-

thematik als primäres, formell wirkendes Bildungsmittel, dem humanistischen Principe entspricht, so hat sie, der Forderung der Realschule an ihr erstes Bildungsmittel gemäs, zugleich die realste Bedeutung. Denn die Naturwissenschaften in ihrer höhern Bedeutung, wie sie nicht bloße Unterhaltung, sondern dem Fabrikanten, Apotheker, Handwerker ꝛc. Anwendung gewähren, basiren sich, wie namentlich Chemie, Baukunst ꝛc. auf Mathematik. Es hat also die Mathematik neben ihrem so sehr formell bildenden Character diese besondere angegebene realistische Tendenz, welche dem primären Bildungsmittel der Realschule nicht abgehen darf. Auch das Gymnasium hat in seinem primären formell wirkenden Bildungsmittel, in den alten Sprachen, einen realen Gehalt an dem Inhalte der Geisteswerke der Alten; aber dieser ist es nicht in dem Grade, als es das primäre Bildungsmittel der Realschule ist und seyn muß. Denn der Inhalt dieser alten Geisteswerke ist es nicht sowohl, der zu seiner Anwendbarkeit auf unsere Zeit hauptsächlich aufgesammelt werden soll von der Jugend des Gymnasiums; sondern die gediegene Form und der hohe Geist, der sich in ihnen ausspricht, soll den Schüler des Gymnasiums ergreifen, ihm gleiche Form aneignen und gleichen Geist erwecken. Es verschwindet also auch die realistische Seite in dem primären Bildungsmittel des Humanismus unter die Form, wie es dem Character desselben gemäs seyn muß. Wir haben als secundäres formell wirkendes Bildungsmittel der Realschule die Muttersprache oder die französische in dem ersten Theile begründet, und es versteht sich von selbst, daß die Art und Weise ihrer Erlernung von dem nicht abweichen darf, was wir als das Wahre von der Sprache und der Grammatik, und ihrem gegenseitigen fördernden oder störenden Einflusse festgestellt haben. Erst dann also darf auch hier die Grammatik zum Studium hingegeben werden, wenn der Schüler die Sprachen selbst mündlich und schriftlich zu handhaben weiß.

Wir fragen aber nun, ob denn die Grammatik der neuern Sprachen in der Realschule nicht erlernt werden, und ob man sich mit der blosen Handhabung ihres Gebrauchs begnügen solle? Wenn gleich bei den von uns aufgestellten formell wirkenden Bildungsmitteln in ihrer Beachtung eine Weglassung der Grammatik der neuern Sprachen von keinem nachtheiligen Belang wäre, und wir dieselbe bei Erlangung der bezweckten Fertigkeit in Handhabung des Gebrauchs der Sprache, dem realistischen Zwecke gemäs, beseitigen könnten, so finden wir ein solches dennoch nicht nöthig. Denn es wird, auch bei allen Realien, durch eine naturgemäße, auf psychologischen Gesetzen beruhende, Methode in denselben so viel Zeit gewonnen, daß die Grammatik der fremden Sprachen sehr wohl dabei erlernt werden kann. Nehmen wir die im Verhältnisse zu den alten Sprachen so leichte Geammatik der neuern, so ist der zur Erlernung derselben erforderliche Aufwand von Zeit erstaunend gering, vorausgesetzt, daß die erforderte Handhabung des Gebrauchs der Sprache bewerkstelligt ist. Denn die Grammatik hat alsdann nur eine Reihe von Bewußtwerdungen anzuregen, die nicht erst als Abstractionen mit vieler Zeit brauchen erlernt zu werden, weil sie, in und mit der Sprache selbst erlernt, lebendig fest eingeprägt sind, und nun mit Leichtigkeit zu Abstractionen und zwar eigenselbst gemachten, und darum werthvollen, erhoben werden.

Eine nach zukünftigem Berufe und Stoff eintretende Sonderung der Realschule in Realschulen wird in der Ausführung gar viele äußere Schwierigkeiten an vielen Orten finden müssen. Eine gewisse Grenze darin zu überschreiten, müßte man sogar für nachtheilig nach allen Seiten hin erkennen. Unsere grundzügliche Entwicklung hat um so mehr Recht, die Realschule in ihrem wesentlichen Grundcharacter als Eine vorläufig zu behandeln, und die dabei hervortretenden Erfordernisse in Anwendung zu bringen

Bei einer neben dem Gymnasium zu errichtenden Realschule ist also vor allen Dingen folgende Frage zu erörtern:

Wenn die Realschule, als eine allgemeine, so vielen Stoff in den Unterrichtsgegenständen zusammen fassen muß, würde da das Übel der Seichtigkeit und Oberflächlichkeit, vor welchem, als das realistische Princip leicht begleitend, gewarnt worden, nicht grade hervorgerufen? Darf die Jugend der Realschule mit Stoff überhäuft, verflacht oder erdrückt werden? Mathematik in ihren verschiedenen Zweigen; Muttersprache im weitesten Sinne des Wortes, Lesen, Schreiben, Stylistik, Grammatik; französische Sprache, wohl auch englische, italienische, lateinische mit ihren Grammatiken; Geschichte, mathematische, physische, politische Geographie; Naturgeschichte, Technologie, Naturlehre, Himmelskunde ꝛc. ꝛc. Gesang, Musik, Zeichnen ꝛc. ꝛc. Menschenkunde, Moral, Religion ꝛc. geben die Genannten nicht schon eine unermeßliche Masse von Realien? Wie viel Mühe und Zeit erfordert nicht oft schon ein einzelner der weniger bedeutenden Unterrichtsgegenstände, um ihn in einiger Gründlichkeit dem Schüler anzueignen? Welche Zeit und Mühe erfordert nicht die gründliche Erlernung nur Einer fremden Sprache? Wie aber soll alle diese Masse vereinigt werden, ohne in Seichtigkeit und Oberflächlichkeit auseinander zu gehen? Wie soll bei gründlicher Erlernung die nöthige Zeit gewonnen werden, ohne den Schüler durch zu viele Studien und zu vieles Arbeiten niederzudrücken? Wir müssen auch hier ein Mittel suchen, das zeitgewinnend ist, ohne der Masse entgegen zu treten, ohne den Realismus in seinem Principe zu verengen. Die Masse zieht die Kraft auseinander; damit das Sammeln derselben auf Einen Punct formell geschehe, haben wir Mathematik und Sprache nach dem humanistischen Principe oben an gestellt. Die Kraft soll aber darum in jedem einzelnen andern Unterrichtszweige nicht weniger auf den jedesmal vorliegenden gesammelt werden; in den beiden genannten soll nur die Gewöhnung daran, oder die Geschicktmachung dazu vorherrschend erzielt werden; beide werden nur darum in dem humanistischen Character oben aufgestellt, damit der Vorzug dieses Princips sich mit dem

Vorzuge des realistischen in Jedem realistischen Unterrichtsgegenstande vereinigt. Das Sammeln der Kraft auf Einen Punct ist schon hinreichend in dem Vorhergehenden als Zeitgewinn für das Gymnasium bezeichnet worden; wir müssen für die Realschule ein ähnliches finden, das dem Character des Realismus eben so entspricht, wie jenes Mittel dem Humanismus entsprach. Zur Begründung eines solchen Mittels stellen wir folgendes psychologische Gesetz auf:

Jede Wiederholung verhält sich in der Kraft ihrer Wirkung nach dem Verhältnisse ihrer Entfernung.

Bei der Aufstellung dieses Gesetzes bemerken wir nur, daß wir dasselbe nicht als eine mathematische Analogie in der Studierstube erfunden, sondern im practischen Leben gefunden haben, ja daß sich uns dasselbe unabweislich durch reichliche Erfahrung aufgedrungen hat. Je enger die Wiederholung zusammenrückt, desto stärker ihre wirkende Kraft; je weiter die Entfernung, desto schwächer ihre Wirksamkeit. Eine weitere wissenschaftliche Nachweisung und Begründung dieses Gesetzes liegt uns hier nicht ob, da es in leichter Erfahrung gegeben dem Zweifel nicht leicht wird ausgesetzt werden. Die heutige Wiederholung ist also eine gedeihlichere als die von Morgen, und die von Übermorgen weniger fördernd als die von Morgen; die möglichst augenblickliche also die gedeihlichste. Wir wollen hier nur mit wenigen Worten auf den innigen und tiefen Zusammenhang des Humanismus und Realismus, der Tiefe und Breite, auf das Recht einer Vereinigung und Versöhnung also, aufmerksam machen: Was ist die ins Enge zusammengerückte Wiederholung anders, als ein Streben, die Extension in Raum und Zeit möglichst zu vernichten und dadurch eine Intensivität der Kraft zu erlangen? Tiefe, Wesen und Wahrheit, Breite, Welt und Klarheit sind nicht vom Dichter zusammengewürfelte Reimworte.

Um nun den durch unser psychologisches Gesetz erforderten Zweck zu erreichen, und die auseinander gerückte Wiederholung näher zusammen zu rücken, wodurch Zeit, Stärkung der Kraft und ein erhebendes Bewußtseyn erheblichen Fortschrittes gewonnen wird, muß nothwendiger Weise die sogenannte continuirende Methode in das Leben gerufen werden. Diese Methode findet man bis jetzt nur bisweilen in Systemen der Pädagogik erwähnt, und obgleich sie auch schon hier und dort sich eines empfehlenden Wortes auf dem Papiere erfreut hat, so ist ihre lebendige Wichtigkeit doch weder theoretisch noch practisch anerkannt. Ob diese continuirende Methode auf alle Unterrichts-Gegenstände ausgedehnt werden könne und dürfe, welche Gegenstände sie etwa umfassen müsse, in welchem Maaße und in welcher Dauer sie anzuwenden sey, ob dieselbe der Realschule ausschließlich zugewendet werden müsse, oder ob auch das Gymnasium sich dieselbe aneignen könne, und solle, (wonach z. B. nie zwei Schriftsteller neben einander dürften gelesen werden ꝛc.) wird sich vielleicht weiter unten in dem dritten Theile, in der Ausführung, näher darlegen. Hier können wir im Zwecke der Anwendung nur allgemeine Züge entwerfen. Im Allgemeinen bedarf die Realschule der continuirenden Methode mehr als irgend eine andere, weil gerade sie in der großen Masse des Stoffes ihren Hauptcharacter trägt. Wenn schon die Breite in der Menge des Stoffes auseinander zieht und zerstreut, so muß ein Auseinanderziehen der auf einen Gegenstand zu verwendenden Stunden die Zerstreuung noch vermehren, die Zeit noch mehr tödten, die Stärkung der Kraft noch weniger fördern und das Bewußtseyn eines erheblichen Fortschrittes immer mehr entfernt halten. Das humanistische Princip verlangt also vorzüglich von der Realschule die Anwendung der continuirenden Methode. Hinsichtlich der Gegenstände müßten sich vorzüglich diejenigen derselben erfreuen, welchen in dem Plane die wenigsten Stunden zugemessen werden könnten, und welche mehr der

Seite des Unterrichts als der Erziehung anheimfallen; und hierin würde sie sowohl die Gegenstände des Wissens als die des Könnens umfassen müssen. Wir werden sie also von der Moral und Religion entfernt halten, weil diese eine vorherrschend erzieh liche Bedeutung gewinnen müssen.

Da die Masse des Stoffes für die Realschule sehr groß ist, darum aber gerade einer um so sorgfältigern Beherrschung bedarf, um die richtigste Begrenzung eines jeden einzelnen Gegenstandes zum Gedeihen des Ganzen festzustellen, so wird der allgemeine, höchst wichtige Grundsatz: din in principiis versari, bei manchen Unterrichtsgegenständen den ganzen Umfang ihrer Behandlung an- und abgeben. Der wichtigste Punct für die Anwendung der continuirenden Methode ist aber der Anfang jedes Unterrichtsgegenstandes. Aller Anfang ist schwer! darum muß bei jedem Anfang, besonders derjenigen Unterrichtsgegenstände, die ein Können zum Ziele haben, die continuirende Methode sogleich in ihrem höchsten Umfange Platz greifen. Nichts erleichtert natürlich jeden Anfang mehr, als ein gehöriges Sammeln der Kraft auf diesen Punct, als die Anwendung der continuirenden Methode und das also nothwendig erfolgende Bewußtseyn eines erheblichen Fortschrittes. Das gleiche Gesetz, das für das Wissen in der zusammengerückten Wiederholung herrscht, das gleiche Gesetz herrscht auch für das Können in der näher zusammengerückten Anwendung und Übung der Kraft.

Nehmen wir als Beispiel die Geographie, mathematische, oder politische, oder physische, so würde bei der continuirenden Methode in einem Vierteljahre bei wöchentlich sechs Stunden mehr formell und materiell gewonnen werden, als bei zwei wöchentlichen Stunden in drei Vierteljahren; ja wir glauben, durch Erfahrung belehrt, mehr als in zwei Jahren. Welcher Gewinn aber materiell an Zeit zur Verwendung für andere Massen? Welcher Gewinn, formell, durch vermehrte Arbeitsfreude der Jugend, nothwendig hervorgehend aus dem Bewußtseyn eines erheblichen Fortschritts

in kurzer Zeit! Welcher unendliche Schaden, formell, bei gar zu leicht eintretender Erschlaffung für einzelne Unterrichtsgegenstände, wenn nicht die continuirende Methode durch ihren Einfluß ihr im Voraus begegnet?

Wir müssen hier auf einen Einwurf antworten, den man als nahe liegend wohl leicht mit vielem Scheine machen könnte. Nichts, könnte man sagen, ist verwerflicher, als dem Schüler, der für das Leben gebildet werden soll, alles Lernen angenehm zu machen. Das Leben tritt nun einmal mit seinen Leiden und seinen Härten zu gewiß entgegen; wie wird ein in der Schule so Vorbereiteter ihnen siegreich begegnen können? Das Leben ist kein Spiel, und es will mit Ernst und Kraft bestanden werden. Die Jugend muß darum schon in der Schule an die ernste und trockne Arbeit gewöhnt werden, damit sie ihr nicht als etwas Neues im Leben unerträglich werde.

Wir stimmen diesem Einwurfe von ganzem Herzen bei, insofern als das Lernen kein Spiel seyn soll, eben so wenig als das Leben ein solches ist; — aber wir fragen: Was kann nur Muth, Kraft und Ausdauer zur Übernahme der Arbeiten des Lebens und der Besiegung von dessen Härten geben, als das erhebende schon aus der Schule mitgebrachte Bewußtseyn eines erheblichen Erfolges jeder Bemühung? Was kann mehr den Muth, die Kraft und Ausdauer für das Leben lähmen, als ein zur Gewohnheit und zur andern Natur gewordenes Bewußtseyn eines zur Bemühung unverhältnißmäßig geringen Erfolgs? Ists nicht grade der belohnende Erfolg, der die Arbeitsfreude der Jugend nur allein auf die Dauer erhalten und in das Leben mit hinüber tragen kann? Dieser Erfolg aber in seinem ganzen Umfange wird am vollständigsten erlangt dadurch, daß in der möglichst kurzen Zeit das möglichst Viele gewonnen werde. Indem die continuirende Methode ein wichtiges Mittel hierfür gewährt, so ist ihre Anwendung, besonders für die Realschule, der Verei-

nigung des humanistischen Princips mit dem realistischen gemäs, dringend nöthig. Wir haben auf diese Weise zugleich das Mittel gefunden, durch dessen Anwendung der zu befürchtenden Oberflächlichkeit und Seichtigkeit auch in der Masse der Realien erfolgreich begegnet, und bei Tiefe und Gründlichkeit zugleich der Umfang der Masse des Unterrichtsstoffes erweitert werden kann.

Fassen wir die Realschule aus dem Gesichtspuncte der Industrie ins Auge, welche sich dem Character derselben vorherrschend anschließt, so läßt sich ein zweifacher Gesichtspunct der Industrie feststellen; ein intensiver und ein extensiver. Der intensive Gesichtspunct entspricht dem humanistischen Principe der Kraftstärkung, aus welcher die Auffindung neuer Hülfsquellen entspringt; die Mathematik ist ihr formeller Anhaltspunct. Der extensive Gesichtspunct entspricht dem realistischen Principe der Umfassung der reichen Masse, aus welcher die Gewandheit und Fertigkeit der Arbeit hervorgeht; ihr formeller Anhaltspunct ist die continuirende Methode. So wie die Mathematik in ihrem unendlichen Fortgange zu immer neuer Auffindung und Hervorbringung hinleitet, so bildet sie formell zu immer neuer Auffindung industrieller Hülfsquellen; und gleich wie die continuirende Methode in der momentanen Hervorhebung des Einzelnen die Fertigkeit und Gewandtheit darin auf eine höhere Stufe hebt durch Zusammenrücken der Zeit, so bildet dieselbe formell für jede folgende Arbeit, um sie in der möglichst kurzen Zeit genügend zu vollenden. Schnelle Arbeit und schlechte sind nicht nothwendig, sondern nur zufällig oft vereinigt, wie nicht minder langsame und schlechte.

Zwei einander entgegenstehende Fehler der heutigen Pädagogik sind es zuletzt noch, vor denen sich die Realschule vor allen Dingen zu hüten hat. Erstens vor dem Fehler, wonach der Schüler Alles finden, und zweitens vor dem, wonach ihm Alles gesagt werden soll. Den einen wollen wir bezeichnen als Erfindungsmethode, den andren als Entwicklungsmethode, ob-

gleich beide in einander übergreifen, und oft in Eins verschmelzen. Herbart sagt gelegentlich über den Rousseau'schen Punct: In der Geometrie lasse man die Kinder Alles selbst erfinden, folgende Worte: „Wir wollen ihnen die Erfindung gerne gönnen, die sie machen werden; es ist nur Schade, daß die Meisten Nichts erfinden, und daß selbst die Klügsten mit dem Allem, was sie erfinden, so viel wie Nichts von der Mathematik wissen, die man lernen muß, weil sie in erstaunenswerther Größe schon erfunden ist." Welche Zeitverschwendung geht aus dieser Erfindungsmethode hervor, die einer erfolgreicheren Arbeit zugewendet werden könnte! Glaubt man denn, die durch Lehre gewonnene Einsicht in einen geometrischen Beweis sey eine andere Operation des Denkens als ein Erfinden desselben? Dieselbe Schärfe des Denkens, dieselbe Sammlung der ganzen Kraft auf den Einen Punct ist nicht minder nöthig zur Gewinnung der Einsicht, als zur Erfindung; denn diese Gewinnung der Einsicht ist eine Erfindung ohne Umwege, eine auf dem kürzesten Wege gefundene Einsicht, bei welcher alle zufälligen, die Erfindung von allen Seiten tausendfältig störenden Hindernisse weggeräumt sind. Erfindungen müssen sich ungesucht ergeben, und sie werden nur da gemacht, wo Schärfe des Denkens und Umsicht den Zufall zu nutzen weiß, der die Erfindung möglich macht. Selbst Columbus wollte ja nicht Amerika entdecken, und nur die Tiefe seines Geistes führte ihm das große Eiland zu. Wollte man aber sagen, dieses Suchen übe die Kraft, und sey darum eine nützliche Beschäftigung, so ist nur dagegen zu bemerken, daß so viele nützlichere Beschäftigungen darunter leiden müssen, und daß das Bewußtseyn eines erheblichen Fortschrittes, wie wir es oben dargestellt, nur gar zu sehr entfernt gehalten werden muß, und die in jenem Bewußtseyn ruhende Arbeitsfreude höchstens durch eine Lust des Spieles ersetzt wird, wenn die Erfindungen so leicht sind, daß

das Kind nicht in vergeblichen Versuchen ermüdet. Je leichter aber die Erfindungen sind, desto weniger formellen Gewinn können sie geben; wie es mit den schwereren Erfindungen geht, läßt sich leicht einsehen. Man hilft den Kindern darauf, und *lehrt* so stückweise, in der Täuschung, man lasse sie *erfinden*. Nur die gewonnene Einsicht in das schon Erfundene giebt die Möglichkeit und das Streben, Neues auf demselben Wege zu erfinden.

Auf gleiche Weise wie die Erfindungs-, so dürfte auch die sogenannte *Entwicklungsmethode* mit Umsicht, nicht in dem Umfange, angewendet werden dürfen, wie es oft geschieht. Das sogenannte Entwickeln, wie wir es mit der Entwicklungsmethode bezeichnen, begreift oft solche Gegenstände, die keine eigentliche Lehrgegenstände im engern Sinne des Wortes sind. Als Hauptregel für diese Methode stellen wir den Satz auf: *Die Schule entwickle nicht, was sich von selbst entwickelt, und was sie zu entwickeln für nöthig erachtet, das entwickle sie nur zur rechten Zeit.* Wenn wir dem Kinde von fünf Jahren die Artikel der Muttersprache als eine Vorbereitung für die Sprache, entwickeln, so entwickeln wir eigentlich nichts, als was schon in dem Kinde entwickelt liegt. Was aber in dem Kinde noch nicht entwickelt liegt, wird auch in dem Falle einer gründlichen Belehrung über das *Geschlecht* dem Kinde unverstandne Abstraction bleiben, wenn ihm die fehlende Reife für jene gründliche Belehrung ein lebendiges Verständniß unmöglich macht. Es fällt also die Entwicklung davon mit demjenigen zusammen, was wir bei der Grammatik und der Sprache schon erörtert haben, und wenn gleich diese Entwicklung einen humanistischen Anschein hat, so ist sie doch nichts als eine realistische Zerstreuung.

Nicht als *Vorbereitung* für die Sprache kann und soll dieses entwickelt werden, sondern es soll sich entwickeln als *Ergebniß* der Sprache, oder es soll als ein in der Sprache lebendig Waltendes zu einem abstracten Systeme des Sprachorganismus entwickelt werden. Was thut man aber

mit den kleinen Fetzchen eines solchen Organismus, und welche Bedeutung könnte das in dem Köpfe des fünfjährigen Kindes gewinnen, vorausgesetzt selbst, daß es eine solche bruchstückliche Abstraction verstände? Ist aber nur überhaupt eine solche aus dem organischen Ganzen der Sprache ausgerissene Abstraction von wahrer Verständlichkeit, wir wollen nicht einmal sagen für das Kind, sondern für den Erwachsenen, im vollen Organismus der Sprache sich frei Bewegenden? Das, was also in der Sprache grammatisch zu entwickeln liegt, das werde nur entwickelt, wenn das Kind in einem reichen Besitz der Sprache selbst die Basis für die Entwicklung gewonnen hat. Wollten wir aber auch das Bemerkte ganz bei Seite liegen lassen, so müßte ein solches Entwickeln schon um deßwillen entfernt gehalten werden, weil die Zeit zu kurz und zu edel ist, und in jeder Lebensperiode des kindlichen Alters viel Wichtigeres der Schule zu thun obliegt, als dem Gange der Natur widersprechend Entwicklungen vorzunehmen, welche die Natur sich selbst, oder eine reifere Zeit sich vorbehalten wissen will. Gewinn der Zeit aber, ohne Beschränkung des eigenthümlichen Princips, ist die Aufgabe unsrer Zeit, sowohl für die Realschule als für das Gymnasium. Welcher Zeitverlust aber für die Realschule, die wegen gründlicher Umfassung so vieler Realien sich der größten Oekonomie mit der Zeit befleißigen muß, wenn sie z. B. die Formlehre des Zeitwortes mit großer Mühe und Zeit in zu früher Zeit, nicht zum lebendigen Bewußtseyn, sondern in das Gedächtniß des Kindes hineinzwängt? Wenn dem achtjährigen Kinde ein Vierteljahr nothwendig wäre, so beseitigt das zwölf- bis dreizehnjährige die ganze Aufgabe in einigen Stunden. Und was nun in einigen Stunden geschehen kann, giebt nicht eine bruchstückliche Abstraction für das Gedächtniß, sondern es wird als ein Theil des ganzen Sprachorganismus in und mit demselben zum Bewußtseyn erhoben, und gestaltet sich nun mit leichter Mühe zu einem lebendigen Systeme von Abstractionen, das mit Bewußtseyn des erheblichen Fortschrittes und mit

der Einsicht in seinen lebendigen Werth eine ganz andere formelle und materielle Bildung bewirkt, als jene bruchstücklichen, die Zeit verderbenden und zur Dumpfheit oder zum Spiele hinführenden Abstractionen; zur Dumpfheit, wo sie zu früh und darum unverstanden, zum Spiele, wo sie schon im Voraus entwickelt und nur unterhaltend sind.

3.

Die Volksschule.

Obgleich wir für unsre grundzügliche Darstellung die Volks- und Elementarschule als Eins bezeichnet haben, so müssen wir doch einige trennende Bemerkungen vorausgehen lassen. Wenn man von den Elementen der Schule spricht, so kann man darunter sowohl die Elemente als Vorbereitung für weiteres Studium, als auch die Elemente von allem Studiren oder Lernen, abgesehen von ihnen als Grundlage für weiteres Lernen, verstehen. In dieser Beziehung werden die Elemente für den Schüler des Gymnasiums nur ein Hülfsmittel seiner weiteren Studien; dem Sohne des Landmannes dagegen treten sie an und für sich zum Gebrauche für das Leben unmittelbar entgegen. Wenn der Schüler des Gymnasiums Lesen und Schreiben lernt, so gebraucht er dieses im Leben nicht minder, sondern noch mehr als der Landmann; aber das Lesen und Schreiben tritt bei der Masse andrer Studien des Gymnasiasten so in den Hintergrund, daß es als Hülfsmittel zur Betreibung der andern Studien vorzugsweise hervortritt. In der Volksschule dagegen treten diese beiden Unterrichtsgegenstände als bedeutend in dem Umfange der zu erlernenden Masse hervor. Die Elementarschule, als eine Vorbereitung für das Gymnasium und die Realschule, hat alles das in hohem Grade zu beachten, was bei dem Gymnasium und der Realschule bemerkt worden ist. Denn wenn auch keine Lebensperiode des Schülers für die Erziehung und den Unterricht im Allgemeinen wichtiger seyn mag, als die andere, so hat doch jede Altersperiode einen eigenthümlichen Character der Entwicklungsstufe.

Darum kann und muß im Speciellen manches Alter besonders wichtig hervortreten für einen besondern Gesichtspunct. So tritt für den Gesichtspunct der formellen Bildung im Allgemeinen der erste Anfang des Unterrichts in einer schweren Wichtigkeit hervor; denn er fällt in die Zeit desjenigen Alters, „das so empfänglich ist, und nie vergißt." Empfänglich aber nicht blos nach dem Ausdrucke der Neu- und Wißbegierde, sondern eben so für die Form seiner ganzen Thätigkeit. Wird darum bei dem zarten Alter nicht schon das Bewußtseyn eines erheblichen Fortschrittes gewährt, wird es nicht schon da gewöhnt, in der möglichst kurzen Zeit das möglichst Viele zu thun; wird es nicht schon da neben dem nöthigen Spiele, an ernste Arbeit und ihren lohnenden Erfolg gewöhnt, so bedarf es später einer viel größern Sorgfalt, einer viel schwereren Kunst und Geduld, um das Versäumte wieder gut zu machen. Wird nun gar in dieser wichtigen Periode des ersten Anfangs durch Mangel an Geschick des Lehrers, durch naturwidriges Verfahren in dem Betreiben des Lehrgegenstandes die Bemühung und Kraft auseinandergezogen, der Aufwand von Zeit vermehrt, das erhebende Bewußtseyn des Fortschrittes verkümmert, die Arbeitsfreude methodisch zerstört, und ein dumpfes Hingeben in die Nothwendigkeit der Lernplage erzogen, so kann nur bei einem kleinen Theile der so Be- und Verhandelten, später mit weniger Aufwand von Zeit, Kraft, Kunst und Geduld das angeformt Verdorbene verwischt werden. Nur der kleine Theil der Schüler mit natürlicher Regsamkeit und einer den lastenden Druck besiegenden Kraft wird mit weniger Schaden der bedumpfenden Macht sich entwinden; bei weitem der größte Theil aber wird, mit dem Gefühle der Unfähigkeit beladen, nur mit unsäglicher Mühe in spätern Jahren der formalen Wirkung dieses verderblichen Einflusses wieder entzogen werden. Wenn Gymnasiallehrer von den eintretenden Schülern einer Vorbereitungsschule, (wir reden nicht von hier bestehenden) behaupten, daß es erst eines ganzen

Jahres bedürfe, damit die Knaben nur arbeiten lernten, so ist das ein lebendiges Factum und ein unzweideutiger Beleg für die Wahrheit des oben Bemerkten. Woher doch die auffallende Erscheinung einer reichlichen Erfahrung, daß Kinder in ihrem neunten, zehnten Jahre bei viel Fähigkeit und großem Fleiß, trotz aller Mühe in zwei Jahren oft gar nicht mehr erreichen, als bei dem ersten Anfange in einem halben Jahre ohne große Mühe erreicht werden kann bei naturgemäser Behandlung? Wenn z. B. ein im Anfange verderbtes Lesenlernen die mechanische Fertigkeit darin auch in spätern Jahren so erschwert? Es hat in nichts Anderm seinen Grund, als in jenem formellen Einfluß verkehrter Behandlung. Mit dem Bemerkten glauben wir die Wichtigkeit der Elementarschule, insofern sie Vorbereitungsschule für das Gymnasium und die Realschule ist, und inwiefern sie als Volksschule sich unterscheidet, hinreichend an das Licht gezogen zu haben. Wir glauben damit ihre wichtige formale Bedeutung in Principe des wahren Humanismus, und nicht in oft mißverstandenen sogenannten Denkübungen mit Zerstreuung soweit hervorgehoben zu haben, als zu der Einsicht nöthig ist, daß die Vorbereitungsschule eine humanistische Behandlung im wahren Sinne des Wortes vor allen Dingen als das Nothwendigste fordere.

Wir können nun zu der Volksschule in der bemerkten Gestalt einer Elementarschule, die nicht zugleich als eine Vorbereitungsschule für höhere Forderungen erscheint, übergehen. Unserm Zwecke gemäs umfassen wir hiermit hauptsächlich die Landschulen als die vorherrschende Mehrzahl. Die Modificationen, welche im Allgemeinen sich aus der Entwicklung des Ganzen für die niederen Schulen in den Städten, die nicht sowohl dem Gewerbestande, als der Classe der bloßen Handarbeiter zugehören und im Allgemeinen als Armenschulen bezeichnet werden können, ergeben sich aus dem Ganzen, und bedürfen in unserer grundzüglichen Darstellung keiner speciellen Auseinandersetzung, obgleich dieselbe an und für sich nicht minder wichtig ist.

Indem wir nun die Volksschule als diejenige bezeichnen, in welcher die größte Zahl und der bei weitem größte Theil des einen Staat bildenden Volkes seine Bildung für das Leben erhält, bedarf die hohe Wichtigkeit der Gestaltung derselben für den Staat eben so wenig einer besondern Auseinandersetzung, als es bei den andern Bildungsanstalten ihrer bedürfte. Nachdem wir den Character des humanistischen und des realistischen Princips in der Weise erkannt haben, daß eine Forderung der Vereinigung derselben in ihrem innersten Wesen liegt, und eine fortgesetzte Sonderung derselben auf alle Seiten nur verderblich einfließen würde, fanden wir ein Mittel für die Möglichkeit dieser Vereinigung sowohl für das Gymnasium als für die Realschule. Dieses Mittel ergab nach seinem extensitiven Character den für jenen Zweck nöthigen Zeitgewinn. Diesem gemäs ergiebt sich für die Volksschule als die erste Frage: Ob auch hier die formale Bildung nach dem humanistischen und dem realistischen Principe in ihrer Vereinigung Platz greifen, und ob auch hier ein Mittel für Zeitgewinn aufgesucht werden müsse?

Wenn das Sammeln der Kraft auf einen Punct, und die Richtung dieser Kraft nach verschiedenen Seiten so hohe und wichtige Momente der allgemeinen menschlichen Bildung sind, von denen die formale Erhebung zur Einsicht und Umsicht abhängt, so müßte es als eine Versündigung an der menschlichen Natur angesehen werden, wenn man dieselbe dem größten Theile des Volkes entziehen wollte. An Nichts kann dem Staate mehr gelegen seyn, als daß der größte Theil seiner Angehörigen einsichtsvoll und umsichtig in seinem Denken und Handeln, in seinem ganzen Leben sich erweise. Einsicht und Umsicht sind das beste Gegengift der Revolution, und sie kann bei diesem Gegengifte nur durch Gewalt, aber nicht durch Kunst hervorgebildet werden. Es bedarf darum keiner besondern Begründung, um die politische und moralische Nothwendigkeit

einzusehen, daß der größte Theil der Angehörigen des Staates von den größten Vortheilen einer verständigen und erfolgreichen Schulbildung nicht ausgeschlossen werden dürfe. Geschehen würde dieß aber, wenn man das humanistische und das realistische Princip und ihre geforderte Vereinigung an der Volksschule könnte vorbei gehen lassen. Wenn wir also dem Gymnasium den Zeitgewinn begründeten, um die Aufnahme von mehr Realien möglich, und den formellen Vortheil des humanistischen Princips erst recht wirksam zu machen; wenn wir der Realschule diesen Zeitgewinn, wegen der ihr vorliegenden Masse der Realien selbst, nothwendig begründen mußten, abgesehen von seinem so hohen formellen Vortheile selbst, so müssen wir nothwendiger Weise auch der Volksschule den Zeitgewinn hoch anschlagen. Nicht wegen der Masse und Menge des in der Volksschule zu lehrenden Stoffs bedürfen wir eines solchen Zeitgewinnes, sondern wegen des mit dem Zeitgewinne verbundenen intensiven Characters der Stoffbehandlung, wegen der naturgemäßen und darum formell bildenden Anwendung. Oder glaubt man die hohe Aufgabe der Volksschule gelöst, wenn man den Dorfschulmeister eine Stunde mehr lehren, und die Dorfjugend eine Stunde länger des Lernens halber in der Schule sitzen läßt? Oder glaubt man etwa durch einen in diese Schule weiter aufgenommenen Lehrgegenstand den zukünftigen Landbauer glücklich zu machen? Nicht eine Entfaltung in die Breite desjenigen Stoffes, der dem einstigen Wirkungskreise des Landmannes fremd, und der allgemeinen menschlichen Erhebung entbehrlich ist, fordert diesen Zeitgewinn. Aber es ist nicht gleichgültig, ob der Knabe des Landmannes auf einen zu erlernenden Gegenstand eine Stunde verwende, oder zwei Stunden. Wir halten im Gegentheile auch hier für eine der ersten Aufgaben die Zeitgewinnung. Wenn nicht die Jugend des Dorfes in zwei Stunden erlernt, was in Einer erlernt werden kann; so ist es besser für die Jugend, es ist besser für die Aeltern und ist besser für den Lehrer. Es ist besser

für die Jugend, weil das hierdurch erlangte Bewußtseyn eines erheblichen Fortschrittes vor der hier so leicht eintretenden Verdumpfung bewahrt, und die Arbeitsfreude überhaupt mehrt; es ist besser für die Ältern, weil ihnen die Kinder, die gern arbeiten, mehr eine Stütze bei ihren Arbeiten werden, und es ist besser für den Lehrer, weil er sich vor dem Schlendrian bewahrt, der zu eigner Dumpfheit übergeht, und mit ansteckender Kraft auf die Kinder einfließt. Wir wollen hiermit jedoch keineswegs eine extensive Beschränkung der Zeit für den Unterricht der Volksschule, sondern nur eine intensivere Benutzung derselben ausgesprochen haben. Wenn also in der Vorbereitungs-Elementarschule das richtige und fertige Lesen in einem halben Jahre bei einer Stunde täglich erlangt wird, so darf der Schüler der Volksschule mit dem Erlernen des Lesens nicht drei Vierteljahre hingezogen werden, oder wohl gar Jahre lang. Wollte man in dem Gedanken des beschränkteren Umfanges der von diesem Schüler zu erwerbenden Kenntnisse, und der dazu reichlich zugemessenen Zeit den ganzen Unterricht laßer betreiben, so würde man, auch bei materieller Zielerlangung, alle jene oft genannten Nachtheile formell erziehen, die nur zu oft als anerzogen sich kund geben. Es darf also auch die Volksschule des formellen Gewinnes nicht verlustig gehen, der aus einer Verbindung und Anwendung des Humanismus und Realismus in dem Vorhergehenden hinlänglich bezeichnet worden ist.

Als primäres, formell wirkendes Bildungsmittel erhalte die Volksschule, gleich der Realschule, die Mathematik, und als secundäres Bildungsmittel die deutsche Sprache.

Kein Land der Erde kann sich einer größern Schulcultur rühmen, als Deutschland; keine Regierung wendet der Schule und der Volksbildung mehr Sorgfalt und Pflege zu, als die Regierungen Deutschlands; kein Volk übertrifft an Tiefe des Denkens das Deutsche, und kein anderes geht mehr zur Schule, als dieses. Wäre die Schule hiernach, was sie seyn soll in jeder Beziehung, so müßte kein Volk der Erde das

deutsche übertreffen weder an Verstand, noch an Tugend. Die Vorzüge des deutschen Volkes nach seinem eigenthümlichen Character, und die Vorzüge desselben, insofern sie eine Frucht der Schulpflege sind, gegen andere Völker und ihre Vorzüge oder ihr Zurückstehen mit richtiger Wage abzuwägen, ist eine schwere Aufgabe, und liegt außer dem Kreise unsers Zweckes. Insofern aber eine und die andere Erscheinung in unsre Darstellung zu tief eingreift, müssen wir sie näher ins Auge fassen. Woher kommt es doch, müßte man hier fragen, daß unser Landmann (wir reden zwar im Allgemeinen, jedoch zugleich auch besonders von der nähern Umgebung) trotz der Pflege, die seiner Schule zu Theil wird, in den meisten Fällen so unbehüflich und rathlos dasteht, wenn ein anderer Gedanke ihm begegnet, als der in seinem Kopfe einmal festgestellte? Woher kommt die entsetzliche Starrheit und Stumpfheit, die ihn für jede Verbesserung seines Zustandes unbeweglich und einen wahren Feind jeder Industrie seyn läßt? Wir würden uns wundern, wenn unsre Erfahrungen, die wir hierin sehr oft speciell zu machen Gelegenheit gehabt und genommen haben, nicht mit den allgemeinen übereinstimmen sollten. Nicht die größere Regsamkeit in der Umsicht zur Verbesserung der Arbeit meinen wir hauptsächlich, sondern die Arbeits-Verbesserung selbst, die seine Arbeit vermindern und den Ertrag ergiebiger machen würde. Zwei Kreuzer dem gewöhnlichen Ertrage seiner Arbeit von Außen zugesetzt, macht ihn überglücklich, soll er aber durch verständigere Bestellung seiner Arbeit den Betrag um sechs Kreuzer erhöhen, so ist er nur höchst schwer dazu zu bewegen. Soll er aber gar einen Kreuzer zur Arbeits-Verbesserung aus der Hand geben, um sechs desto sichrer zu gewinnen in verbesserter Arbeitsbestellung, so überragt dieß den Horizont seines Begreifens oder seiner Beweglichkeit. Viel leichter ist er zur negativen Industrie geneigt in schlechterer Arbeitsbestellung, wenn nicht auf rühmliche Weise die treue Ehrlichkeit solche Industrie verschmäht, oder aus Klugheit nicht anwendet. Nur dann, wenn der Landmann

durch häufige Berührung mit der höhern und größern Welt, wenn er mit der größeren Beweglichkeit des Stadtlebens inniger vertraut geworden ist, nur dann wird er, wie man, freilich in einem oft schlimmen Nebensinne, zu sagen pflegt, gescheidt, und bequemt sich dann zur guten, positiven, wenn auch nebenbei zur schlechten und negativen Industrie. Bedarf aber nur der mit der Welt mehr in Berührung kommende Landmann der Industrie? oder ist sie nicht dem auf sein Dorf und sein Feld beschränkten noch besonders nöthig? Wir glauben das Letztere! Welches Mittel aber wäre denn nun gegeben, um durch die Volksschule dem Volke diejenige Industrie zu geben, die ihm zur Verbesserung seiner Arbeit und seines Zustandes so höchst wünschenswerth erscheint? Ein solches Mittel wollen wir in dem Folgenden begründen.

Nach bisherigem Bestande besitzt im Allgemeinen ein Dorf eine Schule; und wenn auch zufolge unsres neuen Organisationsedikts der Volksschule nur 100 Schüler gestattet werden, und bei größerer Anzahl eine zweite Schule zu errichten ist, bei hinreichenden Mitteln der Gemeinde, so dürfte doch wohl auf längere Zeit hinaus es Regel bleiben, daß ein Dorf Eine Schule und Einen Lehrer habe. Diese Schule ist nun zusammengesetzt aus der ganzen schulfähigen Jugend des Dorfes; Knaben und Mädchen sind vereinigt von ihrem sechsten bis zu dem Jahre ihrer Confirmation. Die schwerste Aufgabe für den Lehrer einer solchen Schule besteht in der zweckmäßigen, gleichzeitigen Beschäftigung aller der versammelten Kinder. Theilt man dieselben auch in zwei Classen, so bleibt die Aufgabe, wenn auch einigermaßen modifizirt, oder in ihrer Schwierigkeit vermindert, der Hauptsache nach dieselbe. Nichts aber kann verderblicher auf den jugendlichen Geist formell einwirken, als ein dumpfes Hinsitzen ohne volle Beschäftigung. Daß aber in einer solchen Schule ein solches dumpfes Hinsitzen nothwendig erfolgen müsse, wenn nicht der Lehrer vorbereitet und geübt worden ist, diese schwierige Aufgabe lösen zu lernen, bedarf keiner Auseinandersetzung. Ein vollständiger Beweis liegt schon

darin, daß eine solche Jugend täglich sieben Stunden in der Schule acht Jahre sitzt, um die Stufe der formellen und materiellen Ausbildung zu erlangen, in der wir sie erblicken. Glaubt man aber ein acht Jahre langes so methodisches Verfahren, die lebendige Beweglichkeit der Jugend fesselndes und zur Dumpfheit niederdrückendes Festsetzen, werde eine Beweglichkeit für den Beruf und die Arbeitsbestellung des Landmannes hervorrufen? Wie man das Bäumchen biegt, so wächst es, und wenn die allen Eindrücken so empfängliche Jugend der lebendigen Beweglichkeit durch den größten Naturzwang entzogen wird, so kostet es nachher nicht weniger Mühe, die verdumpfte Natur zum beweglichen, arbeitsfreudigen Fleiße hinzuführen. Die der Jugend in der Schule dumpf zu versitzende Zeit ohne freudige Arbeit trägt nur schlechte Früchte, und kann keine andern tragen. Wollte man aber gar glauben, dieses ruhige arbeitslose Hinsitzen gewöhne an Ordnung, Ruhe und Gesetz, so müssen wir dagegen bemerken, daß ein Gewöhnen an Ordnung, Ruhe und Gesetz bei arbeitsfreudig bewegter Jugend leichter, fester und dauernder zu begründen ist, als bei müßiger Dumpfheit. Müssiggang ist ja, nach aller Welt Erfahrung, aller Laster Anfang, und nicht weniger wahr ist das Sprichwort: Wenn man den Teufel an die Wand malt, so kommt er! Wollte man also ein dumpfes, von jeder Arbeitsfreude verlassenes, unbewegliches, nur aus Noth zur Arbeit greifendes Volk formell zuschneiden, wir wüßten kein besseres Mittel dafür anzugeben, als die Jugendzeit mit einem möglichst langen, arbeitslosen, dumpfen Hinsitzen zu füllen, und die entgegenstrebende Natur demgemäs anzubilden. Um also das Volk zur Arbeitsfreude zu erheben, so daß es nicht in aller Arbeit einen Frohndienst sieht, um ihm Einsicht und Umsicht in die Besserbestellung seiner Arbeit möglich zu machen, um ihm die fehlende Industrie in seinem Berufs- und Arbeitskreise nicht methodisch entfernt zu halten, es vielmehr zu derselben anzubilden, ist vor allen Dingen der Zeitgewinn in der Volksschule zu berücksichtigen, damit nicht die anscheinend

überflüssige Zeit zur Angewöhnung der Dumpfheit verwendet werde. Es muß also die erste Aufgabe der Volksschule werden, ihre Schüler nie müßig dumpf hinsitzen zu lassen, und muß in ihr nicht minder der Vortheil Platz greifen, der bei jeder schnellen Aneignung eines Wissens oder Könnens schon bei dem Gymnasium und bei der Realschule zu Genüge hervorgehoben worden ist. Wir wollen nicht leugnen, daß es eine schwere Aufgabe für den Lehrer ist, eine Anzahl von fünfzig oder hundert Schülern in verschiedenem Alter, bei zweckmäßiger Beschäftigung gleichzeitig zu übersehen, zu leiten und zu beherrschen. Aber ist es wohl unmöglich? Keineswegs! Da es aber unleugbar sehr schwer ist, so müßte für die Vorbereitung dazu desto mehr gethan werden. Die innere Organisation der Schule, wonach jeder Unterrichtsgegenstand in der möglichst kürzesten Zeit dem Schüler angeeignet und seine volle Thätigkeit in dem vollsten Maße immer in Anspruch genommen wird, ist einer wie aus dem Obigen hervorgeht, der wichtigsten, bis jetzt am meisten vernachlässigten Puncte.

Es läßt sich freilich sagen: Ist es nicht besser, die Kinder sitzen, im Winter namentlich, wo sie den Aeltern in ihren Arbeiten nicht zu Hand gehen können, den ganzen Tag in der Schule, als daß sie zu Hause sitzen? Werden sie in der Schule, auch wenn sie nicht immer gleichzeitig vollauf beschäftigt sind, nicht besser geleitet und gebildet in ihren Gedanken und in ihren Handlungen? Ist es nicht nothwendig, daß sie auch Stunden der Ruhe haben müssen, da wo sie vier Stunden nach einander Schule haben? Wir geben das Bemerkte, und noch manches Andere, woran wir denken, sehr gerne zu; aber wir halten das Bemerkte dennoch für wichtig genug, um es auf die geschehene Weise hervorzuheben. So sehr auch dem Landmanne ein Wissen und Kenntnisse nothwendig sind zu einer allgemeinen menschlichen Bildung und Erhebung, so ist doch besonders die Seite des Könnens, wie sie aus eigner Thätigkeit und

Uebung hervorgeht, besonders zu berücksichtigen. Nicht sowohl die aus dem Umfange des Wissens und der Kenntnisse hervorgehende Umsicht und Einsicht ist es, die dem Landmanne vorherrschend Noth thut, sondern es ist mehr die Umsicht und Einsicht, wie sie aus der Erhebung und Stärkung seiner Kraft und Thätigkeit hervorgeht. Intensive Beweglichkeit seines Denkens und Handelns in dem engeren Kreise seines Lebensberufes muß hauptsächlich seinen Zustand verbessern, seine Arbeit in freudige Thätigkeit verwandeln, und seinem ganzen Thun einen weniger dumpfen, mehr menschlich gebildeten Character einprägen. Aus diesem Grunde können wir auch die Beschränkung der Erfindungs- und Entwicklungsmethode, wie wir sie bei der Masse der Realien für die Realschule förderlich glaubten, von der Volksschule wegnehmen. Bei der Realschule macht die Masse der zu gewinnenden Realien die intensivste Behandlung nothwendig, wenn Oberflächlichkeit und Seichtigkeit entfernt gehalten, und die Zeit für Alles Geforderte gewonnen werden soll. Bei der Volksschule tritt das umgekehrte Verhältniß ein. Extensiv Zeit genug für die Masse des Unterrichtsstoffes, aber aller mögliche Vorschub in der Natur der Volksschule selbst zur Vernachlässigung der Intensivität. Darum werde die Erfindungs- und Entwicklungsmethode in der Volksschule geübt, namentlich mit der Formenlehre, da die Mathematik das primäre formelle Bildungsmittel auch für die Volksschule ist. Der Landmann soll kein Mathematiker werden, der in neuer Erfindung zu neuer Entwicklung der Wissenschaft seinen Beitrag geben, und den Vortheil davon in Anwendung auf die Thätigkeit seines Lebens zinsetragend mache. Darum mag er einen Theil der Zeit auf Erfindung und Entwicklung dessen verwenden, was bereits erfunden und entwickelt ist; ob er in der Mathematik selbst ein wenig weiter gekommen ist, hat für die Anwendung im Leben nichts zu sagen, wenn er nur die Hauptelemente in ihrer Anwendung sich angeeignet und eine formelle Beweglichkeit in diesem Denken erlangt hat. Nicht die Summe

der mathematischen Kenntniß giebt ihm den Tact für sichern Schritt im berechnenden Leben, sondern das mathematische Denken, gleich wie ihn nicht die glänzende Schilderung eines fremdes Landes, wo Milch und Honig fließt, glücklicher macht, sondern nur die umsichtigere und einsichtsvollere Bearbeitung des eignen.

Wir haben in dem Dargestellten nur die Hauptpuncte der Volksbildung von der Seite des Unterrichts, besonders in seinem formellen Character, ins Auge gefaßt, und mußten dem vorgestellten Zwecke gemäs von der Erziehung im eigentlichen Sinne des Wortes absehen. Jeder Unterricht ist zwar, nach dem Character des Unterrichtsstoffes, mehr oder weniger, erziehend; die eigentliche Erziehung jedoch, als ein von dem Unterrichte seinem innersten Wesen nach Verschiedenes, geht nicht sowohl auf das Denken als auf das Seyn und Gefühl des Menschen. Daß die Erziehung also, in dieser Trennung angesehen, einen hohen und wichtigen Character habe, ist nicht zu bestreiten. Dieser höhere Werth und Character der Erziehung vor dem Unterrichte ist es aber auch gerade, was uns zu unsrer besondern Darstellung bewog; denn der ganze Character des Unterrichts in der dargestellten Form und Beziehung ist ein erziehlicher, wie er auch seyn soll; nicht erziehlich in dem gewöhnlichen Sinne des Wortes, sondern erziehlich in einer dem Ganzen gemäsen Bedeutung: eine Erziehung der Denkthätigkeit des Menschen. Inwiefern jeder Unterricht, jede Erweiterung der Erkenntniß, jede neue Gestaltung der Einsicht und Umsicht auf das ganze Seyn und Verhalten des Menschen einwirkt, weil der Mensch Denken und Seyn als Eins in sich trägt, ist er erziehlich im gewöhnlichen Sinne.

Hiernach läge uns eigentlich nicht ob, die Puncte zu berühren, welche vorherrschend der Erziehung in dem Seyn des

Menschen anheimfallen. Moral und Religion sind die beiden höchsten Puncte für die Erziehung in dem menschlichen Seyn. — Der Wichtigkeit und hohen Bedeutung der Sache gemäs können wir jedoch nicht umhin, dasjenige über diese Puncte grundzüglich zu erörtern, was wir mit dem Ganzen übereinstimmend für nöthig erachten.

Moralität und Religiosität, im wahren Sinne des Wortes, sind die Entfaltung der höchsten menschlichen Würde; in der Moralität, die nicht bloße Sitte, und in der Religiosität, die nicht bloße Form ist, offenbart sich die höhere Natur des menschlichen Geistes. Gleich wie das leibliche Auge des Menschen Himmel und Erde umfaßt, wie es auch über die Erde zu blicken gerichtet ist, um nicht, gleich dem Thiere, alle Befriedigung im Irdischen zu suchen, so sind Moralität und Religiosität die Lichtpuncte und die geistigen Augen, des nach dem Höhern und Bessern blickenden Geistes. „Der dich heißet, das Haupt zur Erde neigen der irdischen Frucht Willen, ist er ein Anderer als der dich heißet, das Haupt zum Himmel erheben, die himmlische Frucht zu empfahen?“ In thierische Niedrigkeit versunken ist das menschliche Geschlecht, das der ächten Moralität und Religiosität verlustig geht, sey es in scheinbar kluger Weisheit, oder in klug verdeckter Schlechtheit. Wo die Menschheit von ihrer höchsten Stufe in Moralität und Religiosität herunter gestiegen ist, da vermag auch die gleißendste Form schöner Ideale das Leben nicht zu heiligen. Nur der sittlich religiöse Character des Menschen und seines Geschlechts stellt ihn sicher vor jeder Erbärmlichkeit eines verflachten Lebens.

Vielfach sind die Klagen über des Zeitgeistes gesunkene Moralität und Religiosität; vielfach erhebt sich der klagende Ruf zu der Schule, daß sie mächtiger und kräftiger einschreite, dem eingerissenen Verderben des Zeitgeistes immer mehr und mehr zu steuern. Es ist der Zeitgeist, der da versunken scheint ins Verderben, und es ist der Zeitgeist der da die Klage geführt. Er fühlt sich unbefriedigt in dem

wirklichen vom Höhern verlassenen Seyn, und er weiß das Kleinod des höhern Lebens nicht zu erfassen. Ohne Steuer und Ruder schweift er umher auf bodenloser Weite und verfehlt die Rettung und Richtung für seine Fahrt. Meteore glänzen ihm als Leuchte zum rettenden Hafen und er erkennt erst in der Nähe ihre Täuschung. Was und worin denn erblickt die Zeit ihre Rettung von diesem Verderben? Will sie zurückgeführt seyn in das eifrige Ergreifen alt- und rechtgläubiger Satzungen menschlicher Klugheit und menschlichen Irrthums? Christus steht zu erhaben in dem Glanze seiner göttlichen Natur, und die ihn verkündende Schrift hat der göttlichen Vernunft und des tröstenden Heiles genug, als daß ein Surrogat es ersetzen dürfte. Oder hat die Natur des Geschlechts Alles Sittliche und Religiöse so sehr verloren, daß das Geschlecht nur noch in seiner sinnlichen Natur zu erfassen wäre und es statt des Edlen nur das Schöne, statt Moral nur Schönheitslehre und für Religion und Religiosität nur täuschenden Mysticismus wollte? Ist die Wahrheit des sittlich Edlen und des Religiösen so matt und schwach, daß andere Gefühle ihre Stelle vertreten und die fehlende Erbauung gewähren sollen?

Moral und Religion sind entweder Gegenstände des Wissens, oder des Seyns, des Unterrichts oder der Erziehung. Die rufende Klage des Zeitgeistes um verlorne Moralität und Religiosität geht aber nicht auf das Wissen, sondern auf das Seyn, nicht auf den Unterricht, sondern auf die Erziehung. Nicht die Kenntniß der Moral- und Religionswissenschaft, nicht das Wissen ihrer historischen Entwicklung, nicht die Kritik ihrer Swächen als Wissenschaft, nicht die richtige Definition und etymologische Herleitung jedes ihrer Begriffe ꝛc. ꝛc. sind es, welche man mit der Klage in einen verbesserten Zustand gehoben sehen will; es ist vielmehr das sittliche und religiöse Gefühl, es ist die Moralität und Religiosität, die man in dem Leben der Menschen zu vermissen glaubt. Bei dem Rufe nach Verbesserung denkt man also nicht sowohl an den Unterricht in

der Moral und Religion, als vielmehr an die moralische und religiöse Erziehung; denkt man dennoch auch an den Unterricht, so geschieht es doch nur insofern der Unterricht erziehlich gedacht wird, insofern man also durch Unterricht sittlich religiöse Bildung, oder vielmehr Erziehung im Auge hat. Hat man doch schon oft Stimmen vernommen, die das bemerkte Verderben, den Mangel der Moralität und Religiosität, von dem zu vielen Unterrichte darin ableiten, und in der That scheint diese Meinung nach manchen Lectionsplanen sich hin und wieder practisch geltend gemacht zu haben. Jenen Stimmen aber liegt die Erfahrung zu Grunde, daß Unterricht und Erziehung, wenn auch in einem natürlichen Zusammenhange, nur gar zu leicht in eine trennende Richtung sich verlaufen, und so der Unterricht in der Moral und Religion oft nichts weniger fördert, als Moralität und Religiosität. Soll es aber also seyn? Soll Erkenntniß und Aufklärung über eine Sache die Sache selbst vernichten? Wahre Erkenntniß und wahre Aufklärung kann die wahre und erhabene Sache nur in ihrem wahren und erhabenen Glanze verherrlichen; unwahre, falsche Aufklärung, die aber keine Aufklärung, sondern eine Verfinsterung ist, kann nur falsche, schlechte Früchte tragen. Gleich wie die Grammatik, als ein abstractes Denken über die Sprache, den Menschen in seinem natürlichen Drange zur Sprachentwicklung nicht fördert, eben so wenig kann ein der Grammatik nach Art und Weise ähnlich abstract aufgestelltes Wissen über Moralität und Religiosität die freie Entwicklung derselben fördern; ja es kann, wie jene Stimmen factisch bezeugen, dieselben in ihrer Entwicklung hindern. Wäre es anders, so müßte nothwendig mit dem Unterrichte in Moral und Religion die Moralität und Religiosität fallen oder steigen und man hätte das Ganze gewonnen in der Hand bei äußerlicher Vermehrung der Unterrichtsstunden. Und wenn es so wäre, müßte nicht jede Schule, die Moralität und Religiosität als das Höchste der menschlichen Natur und als das Wichtigste für

den Schulunterricht erkennt, diesen beiden Gegenständen darum die meiste Zeit vor allen andern Unterrichtsgegenständen weihen? Wo aber ist Eine Schule, die das thut? Ist das nicht das durchgreifendste stille Geständniß, daß die sittliche und religiöse Ausbildung des Menschen von dem Unterrichte darin *in der bestehenden Gestalt* unabhängig ist? wenn nicht gar, daß er nachtheilig wirken könne? Oder will sich der Zeitgeist wohl an der leeren Stelle der Moralität und Religiosität durch Ceremoniendienst und Pharisäerthum zu dem Himmel erheben und desselben sich würdig machen? Nichts scheint ihm ferner zu stehen, und eine gute Seite dieses Geistes muß es erscheinen, daß er in der Moralität und Religiosität ein Besserwerden im *Geiste* und in der *Wahrheit* zu fordern scheint.

Einen *tiefen* und *gründlichen* Unterricht in der Moral und Religion halten wir für unsre Schulen, die höhern wie die niedern, für *durchaus nothwendig*, weil die wahre Moralität und Religiosität sehr geschwunden scheint, und statt derselben eine erbärmliche Leere, oder eine schale Wisserei sich breit macht, welche Geist und Herz in wüster Öde verkümmern läßt. Nicht auf schwache Empfindelei eines weichlichen Herzens wollen wir die höchste Erhebung des menschlichen Geistes in Moralität und Sittlichkeit gründen, es ist vielmehr die Moralität und Religiosität des Geistes innigste Kraft und Stärke. Zu einer *Kraft* und *Stärke* des menschlichen Geistes muß seine Moralität und Religiosität erhoben werden, wenn sie *wirkliche* Moralität und Religiosität seyn soll. Wie und auf welche Weise dieses in dem Unterrichte versucht werden müsse, wollen wir in dem Folgenden zu begründen suchen.

Bestimmung ist seiner tiefsten Bedeutung nach ein Prädicat der Natur; die *Bestimmung eines Gegenstandes* liegt also in seiner Natur. Bestimmung ist dasjenige, was der Gegenstand werden *soll*. Was ein Gegenstand werden *soll*, muß er werden *können*; die *Möglichkeit* der Realisirung einer wahrhaften, nicht chimären

Bestimmung muß also in der Natur liegen. Eine unnatürliche Bestimmung ist keine, sie widerspricht sich selbst und der Natur, und könnte nur in irriger Abstraction vorkommen. Die Bestimmung des Menschen muß also auch in der Natur des Menschen liegen, sie muß in und mit der Natur gegeben seyn, und kann nur in Übereinstimmung mit der Natur bestehen. Das höchste, vollkommenste Wesen kann keine Bestimmung haben, weil es von der Zeitlichkeit befreit gedacht wird, und ein Werden in der Zeit und somit eine Veränderung unvereinbar mit ihm ist. Jedem Geschöpfe der Natur dagegen muß eine Bestimmung zukommen, so gewiß als es eine Natur hat; und so gewiß als es eine individuelle Natur hat, so gewiß muß ihm auch eine individuelle Bestimmung damit gegeben seyn. Ist demnach der Mensch bestimmt zur Moralität und Religiosität, so muß auch die menschliche Natur selbst zu dieser Bestimmung hinführen, da sie in ihr liegen und mit ihr gegeben seyn muß. Die Erkenntniß der menschlichen Natur in ihrer unverfälschten Reinheit muß also das wichtigste Moment für einen gedeihlichen Unterricht in Moral und Religion werden. Moralität und Religiosität müssen nicht gebildet werden sollen durch ein Anempfehlen und Vorschreiben von Außen; der categorische Imperativ auf Schwarz und Weiß thut es nicht! Nur allzuleicht ist der Mensch geneigt, bei solcher äußern Anbefehlung einen mißtrauenden Verdacht zu fassen, als wolle nur ein äußeres, ihm fremdes Interesse ihn moralisch und religiös in seinem äußern Verhalten. Wenn nun gar die Erweisungen und Erscheinungen des höhern sittlich-religiösen Lebens als äußere Forderung und als Gebot sich hinstellen, da sie doch ein inneres Product eigner Selbstbestimmung und Erhebung seyn sollen, so werden sie, bei dem so sehr verschwundenen Auctoritätsglauben, kalt und leer an dem Innern des Menschen vorübergehen, oder höchstens ein augenblickliches Bedenken hervorrufen, das keine oder entgegesetzte Früchte erzeugt. Aus

der Erkenntniß der menschlichen Natur in ihrer unverfälschten Reinheit muß in dem Innern des Menschen sich die Erhebung zur Sittlichkeit als das höchste Gut darstellen und in der Religiosität die irdisch-mögliche Befriedigung und Erhebung seines ganzen Seyns. Die höchste Vollkommenheit, das Schauen Gottes, müssen Güter und Zielpuncte seyn, um deren Erlangung der Mensch gerne Opfer bringt und unermüdlich ringen mag. Selig sind die reines Herzens sind, sie werden Gott schauen! und, so Jemand will den Willen Gottes thun, der wird inne werden, ob Christi Lehre von Gott sey, oder ob Christus von sich selber rede! Nur wer Gott sucht, wird ihn finden; das hohe Wort: Suchet, so werdet ihr finden, hat tiefe Bedeutung. „Gott ist schwer zu ergründen! Seyd fromm und sucht von Herzen ihn, Ob ihr ihn möchtet finden!" Moralität und Religiösität sind nicht Güter des Lebens, die nur dargereicht und genommen zu werden brauchen; sie sind die Frucht der Entwicklung des Höchsten und Besten im Menschen, die Frucht einer einfachen und hohen Verständigung des Menschen mit sich selbst. Zeigt dem Menschen in der tiefsten Selbsterkenntniß das Bedürfniß seiner ganzen Natur, die Schwäche in seiner Beschränktheit, und die Würde in seiner sittlichen und religiösen Erhebung, und ihr werdet nicht ermangeln, bei aller Lebensfreudigkeit die tiefe Sehnsucht nach dem Bessern und Höhern, und somit ein Streben darnach hervorzurufen. Nur in diesem Streben begründet sich die dem Leben so vielfach fehlende und so kläglich vermißte Erhebung über den irdischen Tand in jeder Gestalt zu reiner Moralität und Sittlichkeit. Nur in dieser Moralität und Religiosität begründet sich die dem Wohle der Menschheit förderliche That des Lebens, in welcher Richtung sie auch zu Tage treten möge; nur in und mit ihr bildet sich die reine, jeder Religion innewohnende Mystik zu einem andern innern Lichte, als das in seichter Anmaßung auf der breiten Oberfläche herum-

spazirend sich zum Besten giebt, oder als verketzernder Orthodoxismus und Fanatismus das Licht seiner Finsterniß leuchten läßt. Der Heiland der Welt hat laut und vernehmlich gesprochen, und das göttliche Wort steht in der heiligen Schrift mit Flammenzügen geschrieben. Glaubt man aber die ins Niedrige versenkte Seele werde sittlich religiös, wenn ihr nur die Wahrheit vor das Auge trete? Wird sie die fließende Quelle des Heils nicht an sich vorüberfließen lassen, wenn sie nicht dürstet nach dem Reiche Gottes? Nur die Erkenntniß und Verständigung der menschlichen Natur mit sich selbst, nur die hierin erkannte Bestimmung des Menschen zur Sittlichkeit und Religiosität*) vermag in dem Menschen das Verlangen nach sittlich religiöser Erhebung, und damit nothwendig das Streben zu sittlich religiöser Erweisung und That des Lebens hervorzurufen und so das göttliche Wort der Wahrheit fruchtbar in sich einkehren zu lassen. Man irrt sehr, wenn man das einfache Wort der göttlichen Wahrheit in stylistischen Übertragungen und Kunststücken besser sagen zu müssen glaubt, als es aus dem Munde Christi gekommen. Es ist der Boden für diesen Saamen der Wahrheit, welcher cultivirt werden muß, wenn die Wahrheit in ihm aufgehen und Früchte tragen soll. Diesen Boden fruchtbar zu machen für das Aufgehen der sittlich religiösen Wahrheit ist keine stylistische Aufgabe, es ist eine Aufgabe, die nur durch reine Auffassung der sittlich religiösen Natur des Menschen, durch Auffassung der ganzen menschlichen Natur als einer in ihrer ganzen Bestimmung sittlich religiösen, also durch eine reine und wahre Verständigung des innern Menschen mit sich selbst, gelöst werden kann. Liebe deinen Feind, seyd vollkommen wie euer

*) Die Elemente dafür finden sich in unserer Schrift: Tiefstes Denken und höchstes Gefühl, oder die letzten Gründe von Religiosität und Sittlichkeit. Gießen bei B. C. Ferber. 1829.

Vater im Himmel vollkommen ist! Diese Gebote läßt der Mensch kalt an sich vorübergehen, wenn er die hohe Bedeutung derselben nicht erkennt in einer Verständigung seiner Natur als einer in allen Richtungen zum sittlich religiösen Leben bestimmten. Ja er ist geneigt, gerade das höchste sittliche Gebot für unwahr zu halten und den einzelnen Neigungen und Gefühlen der niedern Natur mehr zu glauben, wenn der Lehrer die ganze Natur in ihrer sittlich religiösen Beziehung nicht versteht, und mit den Floskeln der categorischen Imperative der Natur glaubt imponiren zu können. „Warum sind die meisten Werke über Moral, sagt Klinger, (und der Unterricht darin, setzen wir hinzu) so unbefriedigend? Weil ihre Verfertiger den physischen Menschen überspringen, mit dem moralischen anfangen, mit welchem sie doch endigen sollten, ohne jenen aus dem Auge zu verlieren. Sie sollten bedenken, daß sie sich selbst nur durch Spannung und Täuschung (und durch Handwerksgebrauch, setzen wir hinzu) von unsrer Ernährerin und Lehrerin, der Natur, trennen können.“ Was half es jenen Prediger, der in den Zeiten der Noth mit donnernder Beredsamkeit den Reichen im Namen des Evangeliums gebot, ihrem gewohnten Luxus zu entsagen? Daß kein Einziger dem Gebote folgte, und der Tempel seiner Belehrung leer wurde. Nicht darin beruht die Kunst des Lehrers, daß er das von der höchsten Sittlichkeit aufgestellte Gebot wieder strafend aufstelle, sondern darin, daß er Neigung, Gesinnung, und den Willen in dem Menschen zu erregen wisse, das sittlichste Handeln in freier Selbstbestimmung sich selbst zur Norm und Regel, zum unverbrüchlichen Gesetze zu erheben. Wer anders thut, gleicht dem Prediger, der seine Kirche zu füllen hofft durch eine Predigt gegen die Ausbleibenden. Allgemeine Wahrheiten sagen ist freilich bequemer und leichter als die Menschen zu den von ihnen noch unerkannten Wahrheiten hinführen.

Werfen wir einen allgemeinen Blick auf unsre vorausgegangenen Begründungen zurück, so läßt sich nicht verkennen, daß wir anscheinenden Kleinigkeiten große Wirkungen beilegen und wichtige Erfolge von klein scheinenden Ursachen hoffen. Denn die Grammatik einer Sprache so oder so erlernen, Einen oder Zwei Schriftsteller zu gleicher Zeit lesen ꝛc., das kommt denn doch nach der Meinung Mancher am Ende auf Eins hinaus. Diese Meinung finden wir aber zu leicht oben hin, als daß wir sie nach dem Vorausgehenden theilen könnten. In dieser Meinung des trägen Denkens liegt der Grund, daß man so gerne und so leicht nur von großen Anstalten große Wirkungen erwartet, und daß man sich so leicht vergreift in den Mitteln für beabsichtigte Zwecke. Jedes Übel muß in seiner Wurzel ergriffen werden, wenn es wahrhaft ausgerottet, und nicht mit einem bloßen Anscheine nur dem Auge entrückt werden soll. Die Wurzel aber liegt nicht oben in der Ausbreitung; wenn auch das gewaltigste Messer die zu Licht kommende Pflanze von der Wurzel trennt, diese nährt sich in der Tiefe fort, bis ein günstiges Wetter ihr Hervortreten gestattet. Gleich der Schmarotzerpflanze umrankt oft ein Übel mit der kleinsten Wurzel ein ganzes Leben, und in dem reichen Aus- und Aufwuchs verschwindet die Wurzel fast in Nichts, obgleich in ihr doch das Ganze leibt und lebt. Wir glauben durch unsre einfache Begründung manches weit rankende Übel in seiner kleinsten Wurzel und seinem letzten Grunde hervorgehoben zu haben und wünschen, daß anderweite Erfahrung zu übereinstimmender Überzeugung und Bewährung unserer Begründung führen möge.

Der allgemeine Rückblick auf das Ganze läßt uns die erörterten Übel und ihre Entfernung in der Methodik des Unterrichts zusammen fassen. Nur durch eine verbesserte Methodik in der innersten Organisation des Unterrichts lassen sich Hauptübel der Schule unserer Zeit vernichten und die Forderung der Zeit befriedi-

gen und damit in Übereinstimmung setzen. Alle Sorgfalt und Pflege der Regierung erreicht nur den halben Zweck, wenn nicht der in verbesserter Methodik hervorgerufene Geist der Schule ihrem Bestreben entgegen kommt. Neben dem Neubaue des Schul- und Erziehungshauses trete eine sorgfältige Pflege für das gesunde Leben im Innern desselben hervor, dann wird es zu einem Tempel geweiht werden, der nur einen erfreulichen und nicht einen verdrießlichen Rückblick gestattet, zu einem Tempel, aus dessen Heiligthum in dem bewegtesten Leben die Strahlen des höhern Lichts wiederleuchten. Nur wo die Schule ein Tempel der Weisheit zu werden versteht, kann das Leben ein Tempel der Tugend werden. Die Schule baut und unterminirt Fundamente für Tugend und Laster. Das Alphabet des Schullehrers, sagt der englische Minister Brougham, ist mächtiger, als des Soldaten Bajonet.

Die Methodik, wenn auch Mutter vieler Kinder, liegt selbst noch fest gewickelt in der Wiege. Sie hat sich selbst noch nicht gefunden in ihrem Principe, und kennt nicht die Richtung ihres Weges. Die wahre Methodik des Unterrichts muß mit der Methodik der Erziehung auf Einem Fundamente ruhen, von Einem Principe ausgehen und in ihrer Einfachheit alles Mannigfaltige umfassen. Die umsichtige reine Erfahrung muß ihre Gültigkeit beweisen oder verwerfen. Die Methodik ist ein Rechnungsexempel, wozu der Erfolg die Probe ist. Nur ein im Voraus als gesichert anzusehender Erfolg kann die wahre Methodik an die Hand geben. Unser Zweck jedoch verbietet uns, diesen Punct weiter zu erörtern, als es im Allgemeinen in dem Ganzen hier nothwendig war; an einem andern Orte haben wir denselben schon mehr hervorgehoben, und hoffen ihn mit Gottes Willen an einem andern Orte, bei günstigerer Muse, in dem angemessenern Umfange darstellen zu können.

Dritter Theil.

Ausführung.

Wenn wir neben die Begründung und Anwendung noch einen dritten Theil als Ausführung darlegen, so kann das, als eine Ausführung auf dem Papiere, nur einen allgemeinen Umriß von Lectionsplanen bezwecken. Wir wollen demnach, auf den Grund unsrer ganzen Darstellung, einer jeden der von uns behandelten drei Schulen einen Lectionsplan vorbilden, ohne jedoch denselben für unveränderlich oder unverbesserlich zu erklären, ja ohne Absicht, ihm die nach dem Begründeten oder nach speciellster Berücksichtigung erforderliche Vollständigkeit geben zu wollen. Eine solche ausführliche, nicht grundzügliche Darstellung in dem Lectionsplane ergiebt sich aus und nach dem Geiste des Ganzen, und muß jederzeit nach dem speciellsten Bestande derjenigen Schule modificirt werden, in der sie ausgeführt werden soll.

1.

Gymnasium.

Wir nehmen an, daß der in das Gymnasium eintretende Schüler acht Jahr alt sey, und mit dem achtzehnten seinen Lauf beschlossen habe. Daß Manche vielleicht erst im neunten eintreten und erst im zwanzigsten austreten können, macht keinen Unterschied. Fünf Classen bilden das Gymnasium; zwei Jahre sind jeder Classe bestimmt, und die Classe besteht aus zwei Hauptabtheilungen.

Lectionsplan.

Quarta. Alter 8—10.	Tertia. 10—12.	Secunda. 12—14.	Prima. 14—16.	Selecta. 16—18.
wöchentl. Stund.	wöchentl. St.	wöchentl. St.	wöchentl. St.	wöchentl. St.
Rel. u. Mor. 5	— — 4	— — 3	— — 2	— — 1
Lateinisch 8	— — 8	— — 8	— — 8	— — 6
Mathematik 5	— — 5	— — 5	— — 5	— — 4
Lesen . . . 4	— — 3	— — 1	— — 0	— — 0
Schreiben 4	— — 3	— — 1	— — 1	— — 0
Naturgesch. 2	— — 2	— — 2	— — 1	— — 1
Geographie 2	— — 2	— — 2	— — 2	— — 1
Geschichte 2	— — 3	— — 4	— — 3	— — 3
Gesang . . 2	— — 2	— — 2	— — 1	— — 1
Zeichnen . . 2	— — 2	— — 2	— — 1	— — 1
	Griechisch 2	— — 3	— — 4	— — 4
		Französ. 2	— — 3	— — 4
		Naturl. 1	— — 1	— — 2
			Englisch 2	— — 3
			Deutsche Sprache 2	— — 2
				Italien. 3
				(Hebräisch)

Wenn der Schüler eintritt, hat er durch die Vorbereitungsschule in dem Lesen schon eine solche Fertigkeit erlangt, daß er wenigstens so schnell ohne Anstoß liest, als man es fordern mag. In der Regel muß er es schneller können, als man es bei dem vortragenden Lesen liebt. Sollte jedoch nach dem Bestehenden das Gymnasium in seiner untersten Classe genöthigt seyn, hierin nach- oder fortzuhelfen, so müßte es den Unterricht im Lesenlernen nicht nebenbei langsam forttreiben, in der Hoffnung, daß sich das nach und nach doch finde, sondern es müßte die größte Sorgfalt und Mühe verwenden mit Beiseitsetzung Alles Andern,

um die angedeutete Stufe zu erlangen. Ein scheinbares Zurückbleiben in dem Übrigen wird sich sehr bald ausgleichen, wenn nur dieses Eine gehörig beseitigt worden.

Ist die geforderte Stufe erlangt, so dienen die vier wöchentlichen Leseſtunden zur Erhaltung der Fertigkeit im schnellen und zur Erlangung der Fertigkeit im richtigen Lesen in dem höhern Sinne nach Ton und Ausdruck ꝛc.

Die vier wöchentlichen Stunden im Schreiben sind zwar calligraphisch, jedoch mit besonderer Berücksichtigung der Orthographie. Der im achten Jahre eintretende Schüler schreibt regelmäßige und leserliche Handschrift, er weiß Wörter und Sätze aus dem Buche und aus dem Kopfe oder vorgesagte zu schreiben, und wendet die großen Buchstaben richtig an, bis auf einige Ausnahmen. Auf gleiche Weise versteht er die Umlaute an den gehörigen Orten mit Ausnahmen anzuwenden ꝛc. Wo viele Arbeiten zur Aneignung der Orthographie nöthig werden, sind sie eine strafende Folge für die Schuld oberflächlicher Behandlung im Anfang. Die Unaufmerksamkeit und Zerstreutheit des Schülers, die ihn das gelesene Wort nicht auch richtig schreiben läßt, ist in der Regel nur das Werk der Schule.

Religion und Moral erscheinen dieser Classe vorherrschend in dem Gewande der Geschichte, namentlich der heiligen Geschichte, besonders in dem Leben Jesu. Das Gute stärkt sich selbst! In diesem Satze liegt der ganze Gang der Entwicklung des Gefühlvermögens. Daher lehrt Nichts das Böse eindringlicher als die Ausübung desselben. Dem Menschen, und namentlich dem Kinde schon, Neigung für das Gute, und Abneigung gegen das Böse zu erregen und zu beleben ist die höchste Aufgabe der Menschenbildung und des Unterrichts. Wo aber das Gute sich durch die That nicht zu stärken im Stande ist, da stärkt die Vorstellung des Guten die Neigung zur That. Es herrscht im Leben ein psychologisches Gesetz, wornach jede Neigung nur gestärkt

wird: 1) durch Befriedigung, 2) durch Vorstellung der Befriedigung. Daher der Werth und Erfolg der Belehrung durch Beispiel und Muster.

Lateinische Sprache, als das erste formelle Bildungsmittel des Gymnasiums, erhalte den gründlichsten Anfang, d. h. in dem Erlernen der Sprache selbst. Die Grammatik bleibe ganz entfernt in den ersten Classen, und trete nur hervor in der letzten Classe. Ist Zeit vorvorhanden, so könnte man auch mit der vorletzten Classe beginnen, obgleich wir für Erlernung der Grammatik, wenn die Sprache selbst zu einiger Vollkommenheit in dem Gebrauche gekommen ist, zwei Jahre auch bei wöchentlich nur 2—3 Stunden hinreichend erachten. Von dem Verfahren, wonach die Grammatik in den unteren Classen gelernt wird, in den obern Classen aber beseitigt ist, nehmen wir also grade das entgegengesetzte, und wir glauben, nach der vorausgegangenen Begründung, mit dem größten und vollkommensten Rechte. Wir können nicht umhin, aus dem Berichte eines Exgymnasiasten in seiner allgemeinen Schilderung seines anerkannt trefflichen Gymnasiums die Bemerkung anzuführen, daß die Schüler dieses Gymnasiums bis zu Secunda durchgängig faul wären, daß sie aber dann sehr fleißig würden. Sonderbarer Weise trifft nun dieses Faulseyn und Fleißigwerden mit dem Lernen der Grammatik und dem Aufhören desselben zusammen. Wenn sie anfangen fleißig zu werden, hört das Lernen der Grammatik auf, weil sie dieselbe bey ihrer Trägheit gelernt haben (sollen). Wir sind zwar weit entfernt, diese Erscheinung von der Grammatik ableiten zu wollen; denn man könnte uns, bei genauerer Specialkenntniß vielleicht andere Gründe und Ursachen dieser Erscheinung mit mehr Recht vorhalten. Sonderbar muß jedoch ein solches Zusammentreffen erscheinen; und wir können wenigstens nicht umhin zu glauben, daß diese Schüler die Grammatik eigentlich doch dann erst wirklich lernen, wenn sie fleißig geworden sind.

und sie bei der auffallenden Trägheit nur scheinbar gelernt haben.

Auf gleiche Weise fallen die Exercitien aus den drei ersten Classen weg und nehmen ihren Anfang erst mit Prima. Nur mündlich können etwa solche Exercitien vorgenommen werden; aber immer nur mit und in den Worten des Autors, der als das Hauptbuch für die Classe eben vorliegt; und hauptsächlich in dem zunächst vorliegenden Pensum. Ein mühsames Zusammenflicken einzelner lateinischer Wörter nach dem Lexikon, den Anleitbüchern und der Grammatik giebt nur ein Lappenkleid, das schlecht paßt. Solche Bemühung und solcher Erfolg erzeugen Verdruß und Trägheit bei den Meisten. Jedes auf solche Weise gelungene Stück ist, wenn es lebendig seyn soll, doch dem lebendigen Autor entnommen, wenn auch nicht nachzuweisen. Nur wenn die Sprache zur Fertigkeit in Handhabung ihres Gebrauchs gekommen ist, nur dann kann ein Exercitium aufgegeben und in lebendigem Guß und Fluß geliefert werden. Es ist hier nicht, wie mit dem Schwimmenlernen; die nöthigen Bedingungen sind hier andre und gegeben; Exercitien, d. h. schriftliche Darstellung in lateinischer Sprache werden nicht gelernt durch Zusammenflicken lateinischer Wörter und Phrasen, sondern dadurch, daß man sich die Sprache in den Werken der Alten vollkommen aneignet. Dieß ist das Wasser, in welches man gehen muß, um schwimmen zu lernen; mit dem Lexicon, der Grammatik und dem Anleitungsbuche sitzt man immer auf dem Trocknen, und der Fluß lauft neben vorbei.

Das Lesen des Autors in dieser Classe ist ganz statarisch, nicht in einem historisch-grammatisch-kritischen Character, sondern ganz allein, damit Buchstaben und Wörter, Sätze, und Redensarten, nicht in Quarta gelesen, und in Prima erst gelernt werden.

Zwei Schriftsteller dürfen nach dem humanistischen Prin-

cipe nie neben, sondern nur nach einander gelesen werden.

Die Mathematik kann sich in Quarta auf die eigentlichen Elemente der Arithmetik und Geometrie beschränken, besonders auf die Fertigkeit in Handhabung des Gebrauchs der Ziffern in den vier Species und auf die Kenntniß der Linien, Flächen und Körper und ihrer Handhabung im Zeichnen.

Zur Verhütung realistischer Zerstreuung wird in dem Unterrichte der Naturgeschichte zuerst ein wissenschaftliches Schema für die Verstandesanschauung in allgemeinsten Umrissen gegeben. Ein solches Schema, das für die leichte Auffassung keine Schwierigkeit darbietet, ist bei den Unterrichtsgegenständen des Wissens, wie hier, von ganz anderer Natur und Wirkung als ein solches Schema behufs eines Unterrichtsgegenstandes des Könnens, wie die Schemate einer Grammatik. Die Schemate der Grammatik, als eines Unterrichtsgegenstandes des Wissens, sind gleich dem Schema in der Naturgeschichte; nur tritt der wichtige Unterschied ein, daß bei dem einen Schema nur die sinnliche Anschauung zum Grunde liegt, bei dem andern aber die Handhabung einer natürlichen Kunst.

In der Geographie ist auf gleiche Weise zu verfahren; nach den verschiedenen Gesichtspuncten ist sowohl von der nächsten Umgebung als auch von den Weltkörpern auszugehen.

Auch die Geschichte wird auf ähnliche Weise nach verschiedenen Gesichtspuncten speciell und universal in ihren größten inhaltlichen Umrissen behandelt.

Neben der humanistischen Behandlung dieser Gegenstände werde jedoch der realistische Gesichtspunct für die Umsicht und Umfassung nicht außer Acht gelassen; denn es liegt ein charakteristischer Zug in diesem Kindesalter, als Streben nach jeder Erweiterung der Umsicht, das sich entsprechend in dem vorherrschend starken Gedächtnisse ausspricht. Die Kinder in diesem Alter sind

geborne Realisten, darum auch zu Nichts mehr geneigt, als zur Zerstreuung. Man banne humanistisch die Zerstreuung, ohne die Umsicht in realistischer Erweiterung zu stören. Es kommt eine Periode des jugendlichen Alters, wo auch die Kinder von Natur zum Humanismus hinneigen. Hat man alsdann die Realien vernachlässigt, so werden sie durch Realien methodisch zerstreut.

In Tertia behalte der Unterricht in Religion und Moral zum Theil noch denselben Gang, gehe aber anderntheils über in eine grundzügliche Darlegung der menschlichen Natur in ihren sittlich-religiösen Bedürfnissen.

Der Unterricht in der lateinischen Sprache behält denselben Character bei, mit Anwendung eines andern, schon schwereren Schriftstellers.

Die Mathematik, nach einigermaßen erlangter Fertigkeit in dem Bezeichneten, giebt die der Fassungskraft zugängliche Einsicht in das Wesen und die Bedeutung des Ganzen, also die wissenschaftlichen Elemente.

Das Lesen, welches nicht nur zur größten Fertigkeit, sondern auch zur Richtigkeit im höhern Sinne des Vortrags gekommen ist, wird in etwas vermindertem Umfange von Zeit fortgesetzt, zur weitern Vervollkommnung. Man halte anscheinende Kleinigkeiten nicht für gering! Der Vortrag derjenigen, die meist in Ämtern und Staatsdiensten öffentlich zu sprechen haben, wird nicht mit einigen Declamationsstücken gebildet, und die auf das wahre und gute Lesen weiter verwendeten Stunden häufen manche Zinsen auf, an welche unter der Hand nicht gedacht wird, wo bei entgegengesetztem Verfahren eben so unvermerkt schwer zu bezahlende Schulden aufwachsen.

Das Schreiben wird jetzt mehr von der ästhetischen als von der richtigen Form aufgefaßt. Jede, auch die am wenigsten ästhetische Form eines Buchstaben hat doch

ihren eigenthümlichen, in der häßlichen Form selbst ästhetisch gehaltenen Character. Die mit dem calligraphischen Schreiben verbundene orthographische Berücksichtigung bleibt auch hier bestehen.

Naturgeschichte, Geographie, Geschichte erweitern sich in der angegebenen Weise immer mehr.

Gesang und Zeichnen entfalten sich zu immer weiterem Können, und gehen von den mehr elementarischen mathematischen Formen, und den einfachen Naturtönen zu mehr ästhetischer Bildung in Ton und Farbe.

Als neuer Unterrichtsgegenstand tritt in dieser Classe das Griechische auf, und es wird in derselben Art und in demselben Character betrieben, wie das Lateinische. Es ist dieß bei dem Griechischen noch mehr nöthig, weil dessen Formbildungen umfassender und mannichfaltiger sind. Jemehr dieß der Fall ist, desto mehr wird in Vorausnahme der Grammatik der Spracherlernung geschadet. Bei den neuern Sprachen würde der daraus erwachsende Schaden sehr verschwinden.

In der dritten Classe, Secunda, gewinnen die Gegenstände des Unterrichts immer mehr wissenschaftlichen Character, und erweitern sich theils intensiv, theils extensiv. Außer höhern Schriftstellern, in der lateinischen und griechischen Sprache, und höhern Theilen der Mathematik, behält es außerdem denselben Gang. Nur treten das bloße Schreiben mit Orthographie, und Lesen zu Bildung des guten Vortrags, mehr zurück; denn orthographische Fehler und holperichtes Lesen dürfen im dreizehnten oder gar vierzehnten Jahre auch nach den strengern Forderungen nicht leicht mehr vorkommen.

Zu dem Lateinischen und Griechischen kommt jetzt das französische, und zur Naturgeschichte die Naturlehre in ihren Elementen, welche letztere jedoch auch schon in Tertia bei der Naturgeschichte könnten vorgenommen werden, wenigstens in dem letzten Jahre.

In der vierten Classe, Prima, ist der Vortrag im Lesen so gebildet, daß dasselbe neben dem systematischen Unterrichte in der Sitten- und Religionslehre von den Schülern vorgenommen wird. Religiös sittliche Erhebung ausdrückende Stücke werden von einem Schüler vorgetragen, aber nicht als Declamationsübung.

In dieser Classe trete der Unterricht in der englischen Sprache hervor, welchem eine allgemeine, elementarische Einführung in das Altdeutsche vorausgehen oder mit ihm verbunden werden kann.

Die deutsche Sprache tritt nun erst in eigenen Lehrstunden hervor, und in Rücksicht hierauf müssen wir Folgendes bemerken. Der erste Unterricht in dem Lateinischen in der ersten Classe, muß zugleich den Unterricht in der deutschen Sprache umfassen. Nicht nur eine wörtlichst getreue Uebersetzung muß zuerst gegeben werden, sondern nach dieser zugleich eine ganz rein deutsche; mit der Aneignung einer bestimmten Form des lateinischen Satzes muß die Aneignung der entsprechenden, bestimmten, rein deutschen Form desselben Inhaltes verbunden werden. Nicht nur eine den Sinn vollständig wiedergebende Uebersetzung muß gegeben werden, sondern eine dem Genius der deutschen Sprache ganz angemessene. Leicht ist dieß freilich nicht; darum aber darf diese Übersetzung noch weniger dem Schüler überlassen bleiben, so gut oder schlecht sie ausfalle. Nicht damit ist es genug, daß dem Schüler eine gute Übersetzung vorgesagt werde von dem Lehrer, sondern das ist die Hauptsache, daß der Schüler die gut gegebene Übersetzung unauslöschlich fest halte. Geschieht dieß, dann gewinnt er neben der lateinischen Sprache auch die deutsche, und zwar auf die gediegenste Weise, so daß wir kein anderes Mittel einer Ausbildung der deutschen Sprache diesem in Werth an die Seite setzen mögten. Bei einem solchen Verfahren, von dem ersten Anfange an, während sechs Jahre durch drei Classen, bildet sich, ohne deutsche Unterrichtsstunden eine solche

Tüchtigkeit in Handhabung der deutschen Sprache, daß der nun in Prima eigens beginnende Unterricht in der deutschen Sprache die höhern Forderungen desselben berücksichtigen und befriedigen kann. Stylistische und rhetorische Kunst können jetzt nach dem humanistischen Principe vorherrschend als Einpunct der deutschen Sprache vorgenommen werden. Realistische Zerstreuung aber ist es, wenn ohne solche gebildete Handhabung der Sprache alles zusammen dem Schüler gegeben wird. Stylistische und rhetorische Kunst und eigentliche Handhabung der Sprache zu Einer Zeit in einer Production zu behandeln und die Besiegung aller dieser Schwierigkeiten auf einmal fordern, liefert Producte unter der Erwartung. Ein wohl geordneter Unterricht in der deutschen Sprache geht zwar auch ohnedieß einen stufenweisen Gang; aber nur gar oft wird das Wohlgeordnete übersehen oder mißverstanden.

Wollte man bei einer, die deutsche Sprache bildenden Übersetzung, in der Art, wie wir sie forderten, entgegnen, daß eine reine Übersetzung sehr schwer sey, so bemerken wir dagegen Folgendes: In den ersten Classen, wo dieses vorzugsweise beabsichtigt wird, kann eine solche reine deutsche Übersetzung nicht so schwierig seyn, weil kein Tacitus, sondern nur leichtere lateinische Schriftsteller oder Schriftstellen gelesen. Sodann aber soll, wie bemerkt, keineswegs der Schüler die gute reine deutsche Uebersetzung in den ersten Classen geben können, sondern der Lehrer soll dieselbe dem Schüler geben, damit dieser sich dieselbe ganz und vollkommen in ihrer Richtigkeit und Reinheit aneigne, und dadurch immer mehr vorbereitet und befähigt werde, später selbst reine Uebersetzung zu liefern. Unterliegt der Schüler in den obern Classen manchmal den Schwierigkeiten, so hat das keinen störenden Einfluß auf die Reinbildung seiner Muttersprache, sondern es beweist eben, daß er die Forderungen der reinen, dem Geiste der deutschen gemässen Sprache in sein Bewußtseyn lebendig aufge-

nommen habe. Wollte man aber gar sagen, daß manche Lehrer selbst nicht im Stande seyn würden, eine solche gute reine deutsche Übertragung dem Schüler zu geben, so müssen wir das zurückweisen, weil von jedem Lehrer gefordert werden kann, daß er auch in den obern Classen im Allgemeinen eine gute reine Übersetzung zu geben im Stande seyn soll. Kann er dieses aber nicht, so beweist es, daß er in der deutschen Sprache nicht Lehrer seyn kann, und ein solcher würde bei dem Unterrichte in der deutschen Sprache eben so viel nützen, als er für das Deutsche nützt bei dem Unterricht im Lateinischen.

Die deutsche Grammatik kann in dieser Classe mit Leichtigkeit in wöchentlich einer Stunde beseitigt werden.

In der fünften Classe werden die neu hinzukommenden Sprachen, Italienisch (und für zukünftige Theologen Hebräisch) auf dieselbe Weise behandelt. In dieser Classe wird die Grammatik hervorgehoben, sowohl die lateinische und griechische, als die französische und englische; die italienische und hebräische Grammatik werden in der letzten Hälfte dieser Classe studirt.

Wir haben oben die continuirende Methode als förderndes Kunstmittel der Pädagogik für die Realschule begründet, und es wäre nun die Frage, ob diese Methode auch dem Gymnasium frommen würde? Es leuchtet ohne weitere Auseinandersetzung wohl ein, daß der allgemeine Vortheil derselben einer jeden Schule zukommen dürfe und könne, und auch gewissermaßen solle. Wo ein reges Leben, frische Arbeitslust und Thätigkeit das Gymnasium bewegt, da kann die Anwendung der continuirenden Methode keine Schwierigkeiten in den Weg stellen; die Regsamkeit und Arbeitslust wird dadurch bei Schülern und Lehrern gehoben, wir meinen die Arbeitslust der Lehrer, die da um der Kinder selbst willen und bloß

für deren Heil und Wohl arbeitet. Wollte man einwenden, daß bei Anwendung dieser Methode Stunden zugesetzt, oder einem andern Gegenstand auf eine Zeitlang entzogen werden müßten, wodurch auf der einen Seite verloren ginge, was auf der andern gewonnen würde; so halten wir dafür, daß erstens das Zusetzen, bei der Zahl von sechs Stunden täglich, zulässig, die Möglichkeit der Anwendung dieser Methode also in dem Plane des Ganzen liegt. Wir halten aber auch zweitens dafür, daß selbst ohne diese Vorsorge mancher Lehrgegenstand selbst auf drei bis sechs Monate suspendirt werden dürfte. Wir wissen wohl, daß wir hierbei mehr Widerspruch als Zustimmung zu erwarten hätten, und wir brauchen uns demselben nicht auszusetzen, da wir zur Anwendung der continuirenden Methode das erste Mittel zureichend gestellt haben. Trotz dem aber müssen wir die Bemerkung doch beifügen, daß derjenige Unterricht, besonders wenn er mehr ein Denkwissen als Gedächtnißwissen betrifft, aller methodischen Kunst und Handhabung entbehren müsse, der bei einer drei- oder selbst sechsmonatlichen gänzlichen Unterbrechung das Verlieren des erlangten Wissens zur Folge hätte. Hat das Gedächtniß ein Wissen in der Art sich angeeignet, wie es die Schule veranlassen soll, und hat das Denken sich in ein solches klares Wissen erhoben, wie die Schule bewirken soll, so kann eine kurze, ja selbst eine lange Unterbrechung, höchstens unbedeutenden Nachtheil nach sich ziehen, der mit der leichtesten Mühe wieder zu heben wäre. Wir wissen wohl, daß uns viele entgegengesetzte Erfahrungen vorgehalten werden können, wir wissen aber noch besser, daß es auch andre Erfahrungen giebt. Jene Erfahrungen deuten auf einen ganz andern Punct hin, als auf die Widerlegung des Obigen. Es ist übrigens, wir wiederholen das Obige, gar nicht nöthig, auf dieses zweite Hülfsmittel überzugehen, da das erste hinreicht. Das Zusetzen von Stunden bei dem ersten Anfange, zur schnellen Überwindung der ersten Schwierigkeiten eines jeden Anfangs, ist dem Schüler eine Freude,

weil ihn schon das Neue anzieht. Geht aber diese erste Freude an dem neuen Unterrichtsgegenstand zu Grunde durch ein weites Auseinanderziehen der Schwierigkeiten, so stehen dann die Schwierigkeiten noch allein, und die Freude daran fehlt. Eine Neigung für diesen Gegenstand kann aber unter solchen Umständen nur bei Wenigen sich einfinden, und bei diesen keineswegs durch den Einfluß der Lehrkunst; sie wird vielmehr durch die Lehrunkunst zurückgehalten oder gar unterdrückt werden, wenn nicht andere zufällige Umstände günstig entgegenwirken.

2.

Realschule.

Wir nehmen bei dieser Schule, gleich wie bei dem Gymnasium, an, daß der eintretende Schüler acht Jahre alt sey, und mit dem vierzehnten Jahre dieselbe verlasse. Da jedoch in der Zusammenfassung der Realschule als Einer die verschiedenartigsten Gewerbe und Berufsarten vereint erscheinen, so bilden wir noch eine Classe weiter für die Realschüler, welche erst mit dem sechszehnten Jahre in die ihnen bestimmte Berufsart eintreten, und zur bessern Befähigung in derselben einen weitern Cursus von zwei Jahren nöthig haben. Mit dieser letztern bildet die Realschule vier Classen; jeder Classe sind zwei Jahre bestimmt und die Classe besteht auch hier aus zwei Abtheilungen. Je nachdem die Realschule mehr verschiedenartige Berufsarten vereinigte, würden wir die Classen nach Localverhältnissen modifiziren, und z. B. aus jeder Abtheilung Einer Classe, eine besondere Classe, also zusammen acht Classen bilden. Hierdurch würde speciellet bestimmt werden können, wo und wann für jeden einzelnen Schüler es nöthig wird, aus den erstern allgemeinen Classen überzugehen in die jedem nach zukünftigem Berufe bestimmte specielle Classe. Wir überheben uns bei unsrer grundzüglichen Darstellung einer solchen speciellen Erörterung und Aufstel-

lung von Lectionsplanen, da sie aus dem Ganzen entnommen werden können.

Lectionsplan.

Quarta. Alter 8—10.	Tertia. Alter 10—12.	Secunda. Alter 12—14.	Prima. Alter 14—16.
wöchentl. Stund.	wöchentl. Stund.	wöchentl. Stund.	wöchentl. Stund.
Rel. u. Moral 5	— — 4	— — 3	— — 2
Mathematik . 5	— — 5	— — 6	— — 6
Französ. . (7) 5	— (7) 5	— (8) 6	— — 6
Lesen 4	— — 2	— — 1	— — 0
Schreiben . . 4	— — 2	— — 1	— — 1
Naturkunde . . 2	— — 5	— — 7	— — 7
Geographie . . 2	— — 3	— — 3	— — 2
Geschichte . . . 2	— — 2	— — 2	— — 2
Gesang 2	— — 2	— — 1	— — 1
Zeichnen 3	— — 4	— — 4	— — 3
Lateinisch . (0) 2	Deutsche Sprache (0) 2	— (0) 2	— — 2
			Engl. Spr. 2
			Italienische 2

Was wir im Allgemeinen über die bei dem Eintritte des Schülers erlangte Stufe bei dem Lectionsplane des Gymnasiums bemerkt haben, gilt nicht minder auch hier. Dasselbe findet statt bei dem Unterrichte in der Religion und Moral; denn das höchste Gut des menschlichen Berufes in sittlicher Religiosität kann durch Berufsarten nicht anders gestellt werden. Sollen die gelehrten, die höhern, die reichern Stände sittlich-religiöser seyn, als die Masse des Volks? oder weniger? Standesmoralitäten und Berufsreligiösitäten sind nicht das Wahre und Eine, sondern dieses Eine und Wahre muß in allen Ständen, in jedem Berufe sich abspiegeln. Nicht in einem bloßen Sonntagskleide soll Religiösität und Moralität paradiren wollen, sondern in

dem Leben soll sich das Höchste und Beste thätig erweisen. Darum haltet die Heilslehre in gleichem Maße Allem Volke dar in gleich wahrer und würdiger Gestalt, dann wird sich der Höhere befriedigt und der Niedere herangezogen fühlen. Die Tische der Wechsler gehören nicht in den heiligen Tempel.

Was über das Einzelne in den Abweichungen von dem Lectionsplane des Gymnasiums sich zu erörtern fände, wird man ohne weitere Auseinandersetzung in Übereinstimmung finden mit den allgemeinen aufgestellten Forderungen. Wenn auch in beiden Plänen Manches in gleicher Gestalt erscheint nach dem äußern Umrisse, so wird sich doch der Character in Betreibung des Unterrichtsgegenstandes nach der bezüglichen Schule modificiren. Die Geographie z. B., die in dem Gymnasium die besondere wissenschaftliche und gelehrte Rücksicht auf Vergangenheit zu nehmen hat, gewinnt in der Realschule im allgemeinen den Character der Gegenwart, indem sie Alles hervorheben muß, was auf commerziellen Verkehr Bezug hat ꝛc.

Wie in dem Lectionsplane des Gymnasiums die deutsche Sprache in den erstern Classen durch und mit der lateinischen Sprache erlernt wird, so geschehe hier dasselbe bei und mit der französischen. Dieselbe Genauigkeit und Sorgfalt ist hier nicht minder erforderlich, wie dort.

Wir haben der ersten Classe die lateinische Sprache mit zwei Stunden eingeschalten, und glauben, daß bei umsichtiger Organisation dieselbe zwei bis vier Jahre lang in dem angegebenen Umfange ohne Schaden, sogar mit Vortheil für das Ganze, betrieben werden könnte. Bei Aufnahme des Lateinischen, welche nach dem Zwecke jeder speciellen Schule erwogen werden müßte, könnte die französische Sprache mit dem neunten Jahre des Alters, also in der zweiten Abtheilung der ersten Classe beginnen, oder ꝛc.

In der zweiten Classe würde die Naturgeschichte in Verbindung treten mit den Elementen der Technologie, wie sie

in der dritten und vierten in Physik, Waarenkunde, Chemie ꝛc. auseinander treten müßte.

Die deutsche Sprache, welche in den höhern Classen des Gymnasiums besonders die Stylistik und Rhetorik zu berücksichtigen hat, würde in der Realschule mit der Stylistik auf den Geschäftsstyl besonders ausgehen müssen, und die Rhetorik mehr im geordneten Vortrag als in der Beredsamkeit bearbeiten ꝛc.

Englische und italienische Sprache könnten auch schon in der dritten Classe mit der ersten und der zweiten Abtheilung beginnen ꝛc. Nur die speciellste Berücksichtigung der speciellen Realschule kann einen speciell genügenden Entwurf und Lectionsplan gewähren.

Mit den Exercitien in diesen neuern Sprachen muß es so gehalten werden, wie oben bemerkt in dem Lateinischen. Denn Exercitien werden nicht gelernt durch Exercitien. Eben so wenig werden deutsche Aufsätze schreiben gelernt durch Aufsatzschreiben, sondern durch etwas ganz Andres. Die äußere Form zwar wird auf diese Weise angeeignet, aber das eigentlich Bedeutende dabei, die Gewinnung des Ausdruckes, des Stoffes, der logischen, bei jedem Einzelnen angemessenen Anordnung wird durch andere Mittel sicherer, schneller und vollständiger erlangt. Sogar das Lesenkönnen muß nicht einmal durch Lesen erlernt werden, was doch noch paradoxer klingen mögte. Denn wir kennen unumstößliche Erfahrungen, wonach neunjährige Kinder in anderthalb Jahren die französische Sprache richtiger und fertiger lasen, als andre, die es drei Jahre lang durch Lesen erlernten; dennoch hatten jene fast nie gelesen, sondern die darauf etwa zu verwendende Zeit für Andres gewonnen.

3.

Volksschule.

Wir nehmen im Allgemeinen eine Schule von hundert Schülern mit Einem Lehrer, und die Schulzeit von dem sechsten bis zum vierzehnten Jahre an. Obgleich es meistens nöthig werden wird, eine solche Schule in zwei Classen zu theilen, wodurch auf jede Classe nicht zwei und zwanzig Stunden wöchentlich kommen würden, so wollen wir doch davon absehen und eine allgemein vereinigte Schule uns denken. Es ist nicht zu leugnen, daß, wie schon oben bemerkt, es eine nicht leichte Aufgabe für den Lehrer ist, eine solche Zahl von Kindern des verschiedensten Alters zweckmäßig und vollständig beschäftigt zu erhalten, alle zu übersehen und zu leiten. Diese Schwierigkeit jedoch vermindert sich bedeutend, wenn der Lehrer regsam ist, was er doch seyn soll, und wozu er auch durch die steigende Vorsorge der Staats-Regierung immer mehr sich angetrieben fühlen wird; wenn er für diesen wichtigen Punct die gehörige Vorbildung erlangt, und wenn er besonders gelernt hat, durch eine humanistische intensive Behandlung des ersten Elementarunterrichts und dadurch erlangter schnellerer Fortschritte in den Schülern formell schon in dem ersten Unterricht Liebe zur freudigen Thätigkeit hervorzurufen, und somit denselben seine eigne Regsamkeit anzueignen. Aber auch bei der Vereinigung aller Kinder, wie wir hier annehmen wollen, dürfte die in unserm Lectionsplane aufgenommene Zahl von wöchentlich zwei und zwanzig Stunden noch eine Vermehrung, wenigstens im Winter, erleiden, so daß ohne Beschränkung die erste Classe, von dem sechsten bis achten Altersjahre, abgesondert unterrichtet würde.

Lectionsplan.

I. Classe. Alter 6—8	II. Classe. Alter 8—10.	III. Classe. Alter 10—12.	IV. Classe. Alter 12—14.
wöchentl. Stunden.	wöchentl. Stund.	wöchentl. Stund.	wöchentl. Stund.
Relig. u. Mor. 5	— — 5	— — 4	— — 3
Rechnen . . . 5	— — 5	— — 4	— — 3
Lesen } Mut- 5	— — 4	— — 3	— — 1
Schreib. } tersp. 5	— — 4	— — 3	— — 1
Gesang 2	— — 2	— — 2	— — 2
	Deutsch. Spr. 2	— — 2	— — 1
		Naturgesch. 2	— — 1
		Geographie 2	— — 1
			Naturlehre 2
			Vaterländische Gesch. 2
			Landwirthschaftslehre m.
			Bodenkde ꝛc. 4
			Geometrisches Zeichnen 1

Was wir im Allgemeinen über den Unterricht in Religion und Moral bemerkt haben, erleidet auch hier, mit einigen Modificationen, seine vollste Anwendung. Wenn wir die Zahl der Unterrichtsstunden auch hier aufsteigend verminderten, so ist nicht zu vergessen, daß zur Zeit der Confirmation der Religionsunterricht außerdem vermehrt wird, und die Verminderung nur scheinbar ist.

Auf gleiche Weise haben wir nicht nöthig, über die Mathematik, als ersten formell bildenden Unterrichtszweig uns weiter speciell auszulassen. Es versteht sich von selbst, daß die Mathematik in der ersten Classe nur eine Aneignung der ersten Elemente bezwecken kann, und daß sie in den folgenden Classen nach feststehenden Planen, und dem

Zwecke der Volksschule gemäs sich erheben muß, daß in ihr die Formenlehre und Geometrie besonders beachtet werden müssen ꝛc.

Über die Mutterſprache jedoch, als secundäres formell bildendes Unterrichtsmittel, finden wir uns noch zu einigen Bemerkungen veranlaßt, welche zugleich auch für die städtiſche Elementar- oder Vorbereitungsſchule ihre Anwendung finden.

Iſt die Mutterſprache an und für ſich von wichtigem, formell bildendem Einfluſſe, welches bei ihr auf dieſelbe Weiſe, nur in modificirtem Character, der Fall ſeyn muß, wie bei den fremden Sprachen, ſo muß dieſer formelle Character auch in den erſten Elementen derſelben, ſeyen ſie auch künſtliche, ſich niederlegen. Dieſem gemäs muß alſo ein formell bildender Character auch ſchon dem erſten eigentlichen Schulanfange in der Mutterſprache innewohnen, ſchon bei dem Leſenlernen nicht überſehen werden.

Der erſte Anfang in der Mutterſprache beginnt mit Recht mit dem Leſenlernen; denn das Sprechen iſt vorausgeſetzt, und die weitere Ausbildung der Organe und das weitere richtige Sprechen, werden in und mit dem Leſen als nothwendige Zugabe erlernt, wenn das Leſen ſelbſt nicht verkehrt betrieben wird. Eine von landſchaftlicher Mundart ganz reine Sprache wünſchten wir bei dem Landmanne nicht einmal, wenn ſie auch durch die Schule zu erreichen möglich wäre. Die Schule muß nur den Landmann in den Stand ſetzen, in vorkommenden Fällen ſich auch in ſeiner Mutterſprache auf einen höhern Standpunct ſtellen, und verſtändige Gedanken in einem angemeſſenen Gewande darbieten zu können. Hiermit kommt die Schule dem natürlichen Streben des Landmannes nur entgegen, der ſolches ſeiner eignen Ehre, ſo wie der Achtung vor denjenigen ſchuldig zu ſeyn glaubt, mit denen er in Verkehr tritt, ohne an Bildung ihnen gleich zu ſtehen. Hin-

längliche Gelegenheit hierfür ist ihm aber durch die Schule gegeben, wenn er acht Jahre lang täglich 3—5 Stunden sich an dem Muster und Beispiele des Lehrers, und wöchentlich 2—5 Stunden speciellen Unterrichtes sich erfreuen kann.

Der formelle, in dem ersten Sprachunterrichte des Lesens liegende Character, die Natur und Bedeutung dieses ganzen Unterrichts, der damit nothwendig verbundene günstige oder ungünstige Erfolg, sind nur dadurch in der seichtesten Oberflächlichkeit im Allgemeinen festgehalten worden, und werden zum Theile noch immer in dieser Seichtigkeit festgehalten, weil ein unseliges Vorurtheil die tiefere wahrheitliche Ansicht und Einsicht ganz überschleiert hat. Dieses Vorurtheil, das sich von Munde zu Munde fortgepflanzt hat und noch immer sich fortpflanzt, hat nicht blos in der Theorie sich auf das Papier festgesetzt, sondern übt auch den unheilvollsten Einfluß in der Praxis in einem viel weitern Umfang und nachhaltiger, als man auf den ersten Blick zu denken geneigt ist. Alle Qual und Marter der Lehrenden und Lernenden, worüber alte und neue Bücher klagen, und die auch von den Laien als nothwendig mit diesem Unterrichte verbunden erachtet werden, alle üblen Folgen für Lehrer und Schüler aus solcher Qual und Marter, sind lediglich und ganz allein in diesem von Munde zu Munde gehenden Vorurtheile begründet. Dieses unselige Vorurtheil besteht in der Meinung, daß das Lesenlernen etwas Mechanisches sey. Daß sich ein solch grobes Vorurtheil bei Laien festsetzen konnte und mußte, liegt in der Natur der Sache; denn da die Sache mechanisch betrieben wurde oder wird, da man nur auf mechanische Weise in die Sache ist eingeführt worden, so liegt die Geneigtheit, der allgemeinen Meinung, selbst der Sachkundigen, beizustimmen, ganz nahe. Wenn aber selbst Wortführer der Sachkundigen von einem so starren Vorurtheile nicht loskommen können, so beweist dieß die anerkannt große Macht des Vorurtheils auch hier im Allgemeinen. Sagt doch selbst der besonnene Niemeyer in seinem Systeme der Erziehung und des Unterrichts Thl. 2. bei diesem Puncte: „In der Natur der

Beschäftigung mit todten Buchstaben, sinnlosen Sylben und Wörtern, liegt für Lehrer und Schüler stets etwas Ermüdendes, was besonders dem phantasiereichen Kinde widersteht. Es erklärt sich hieraus, daß gerade das Lesen sehr oft mit Unlust gelehrt, und mit Unlust gelernt wird. Aber eben darum, weil das Mechanische des Lesenlernens an sich weder für Lehrende noch Lernende ein eigentliches Interesse haben kann ꝛc."

Wir müssen unsere Behauptung begründen. Die Sprache ist in ihrer natürlichen Entwicklung ein geistig organisches Product; in seiner Sprache ist der Mensch Schöpfer und Künstler; der Mensch ist durch seine Natur gedrungen zu dieser Kunstschöpfung. Jede Kunst, welcher Art sie auch seyn mag, gewinnt durch Übung ihre Fertigkeit. Die Sprache in ihrer natürlichen Entwicklung ist eine nur hörbare, natürliche Erscheinung. Lesen ist nicht eine natürliche Kunst der menschlichen Natur, sondern es ist eine rein willkührliche Kunst, es ist eine Kunst des Verstandes. Das Lesen besteht in der Kunst, das ursprünglich Hörbare und durch Kunst sichtbar gemachte mit dem Auge und dem Verstande zu erfassen. Die Sprache umfaßt zwanzig und etliche von einander verschiedene Lautelemente, welche ihre Unterscheidung durch die bei jedem Lautelemente bedingten Organe gewinnen. Diese verschiedenen Lautelemente müssen zum Behufe des Lesens durch Zeichen ersetzt werden; diese Zeichen sind sichtbare Laute. Lesen ist also die Kunst: die sichtbaren Lautelemente des Wortes in ihrer Verschiedenheit zu einem Totalausdrucke zusammenfassen.

Wir fragen nun, welche Operationen der menschlichen Thätigkeit, mechanische, oder geistig verständige, sind hierbei erforderlich? Wir nehmen ein sechsjähriges Kind, und geben ihm ein einzelnes Lautelement, z. B. a, in das Bewußtseyn aufzufassen; wir geben ihm für dieses nur hörbare Element ein anderes sichtbare, und lehren ihm, daß sich beide einander entsprechen. Wir geben ihm, neben diesem einen, ein zweites hörbares und dann das

demselben entsprechende sichtbare. Was für eine Thätigkeit des Menschen ist es, welche die sichtbare Bezeichnung eines hörbaren Elementes in das Bewußtseyn auffaßt und erkennt? Wir geben diesem sechsjährigen Kinde zu den zweien noch den dritten, den vierten und fünften Laut mit den entsprechenden Bezeichnungen, und lassen es dieselben in ihren hörbaren und sichtbaren Eigenthümlichkeiten und Unterschieden auffassen und wieder erkennen; wir fahren damit fort bis es die ganze Zahl von etlichen und zwanzig alle in das Bewustseyn aufgefaßt hat und in jeder einzelnen Bezeichnung den einzelnen Laut hervorzu finden weiß. Welche Thätigkeit des Menschen ist es, durch die er in den Stand gesetzt wird, die Bezeichnungen, oder Objecte in ihren Unterscheidungen auseinander zu halten und jederzeit aus dem Bewußtseyn hervorzuholen? Wir verlangen von dem so weit gekommenen sechsjährigen Kinde, daß es verschiedene willkührlich zusammengestellte Lautbezeichnungen schnell übersetze in die ursprünglich hörbaren Lautelemente, daß es diese Übertragung und Übersetzung zu Einem combinirten Ausdrucke zusammenfasse, und wir können noch von dem Mechanischen des Lesenlernens reden?

Vergleichen und Unterscheiden, Übersetzen und mit Bewußtseyn Zusammensetzen sind Thätigkeiten des Verstandes, und nicht etwas Mechanisches. Wollte man aber das Auffassen mit dem Gedächtnisse etwas Mechanisches nennen, so trifft dieß keineswegs das Lesenlernen. Nur die Benennung und Bezeichnung könnte dem Gedächtnisse anheim gegeben werden, aber nicht die Unterscheidung und Vergleichung. Das was das Gedächtniß, wenn man das auch mechanisch nennen wollte, bei dem Lesenlernen zu thun hat, ist bald zu Ende. Geht es aber nicht bald zu Ende, so wird das Lesenlernen, seiner Natur zuwider, zu einem Mechanischen gemacht, wird für Lehrer und Schüler eine Qual mit den nachtheiligsten Folgen, weil es sich des Erfolges einer naturgemäßen Behandlung nicht erfreuen kann. Wenn man die Natur des menschlichen und des kindlichen Geistes in

seinen Thätigkeiten nicht erkennt, und statt diese in Anspruch zu nehmen, sich begnügt mit einem geisttödtenden Vor- und Nachsprechen, dann kann der verdorbenste und verderblichste, selbst unnatürlichste Mechanismus für die Natur der Sache gehalten werden.

Jede Kunst aber, sey sie eine körperliche oder geistige, ästhetisch oder intellectuell, kann durch Übung zur Fertigkeit gelangen; nur das Nichtunterscheiden verschiedener Begriffe hat zu jenem formell so verderbliche Folgen verbreitenden Vorurtheile verholfen. Wenn das Kind bei dem ersten Anfange des Lesenlernens die Sammlung seiner ganzen Kraft d. h. Aufmerksamkeit, bei der angedeuteten nöthigen Operation des Verstandes von Nöthen hat, und nur bei der größten Besonnenheit das Geforderte leisten und erfreulichen Vorschritt machen kann, so gewinnt seine Thätigkeit durch Übung immer größere Fertigkeit. Ist aber eine geistige Thätigkeit darum weniger geistig, weil sie zu einer solchen Fertigkeit gelangt ist, daß alle Anstrengung der ersten Übung wegfällt? Ist das fertige Ueberblicken und Rechnen des Mathematikers darum weniger geistig, weil er eins und zwei nicht mehr an den Fingern zu zählen braucht? Ist das fertige Lesen der Musiknoten, und die fertige Übertragung und Übersetzung in die Töne des Instrumentes darum weniger geistige Thätigkeit, weil der Spieler sich nicht bei jedem Ton besinnen muß, und das Sammeln der geistigen Kraft in dieser Richtung zur Fertigkeit geworden ist? Doch wir haben ja gar nicht nöthig, das Lesenkönnen als ein Nichtmechanisches zu bezeichnen, sondern nur das Lesenlernen, und daß dieses weit entfernt sey von dem, was man Mechanisch zu nennen pflegt, glauben wir hinreichend begründet zu haben. Daß aber diese Begründung für die Methodik in einem der wichtigsten Unterrichtszweige, so wie für die formelle Bildung des Erkenntnißvermögens von hoher Bedeutung seyn müsse, und daß mit dem Ablegen des beleuchteten Vorurtheils nicht geringe Folgen verbunden seyen für den ganzen Geist der Schule, in wie weit derselbe durch die Elemente

des Lernens in dem ersten Anfange bedingt oder bestimmt wird, glauben wir in dem Ganzen genügend hervorgehoben, so daß wir uns weiterer Erörterung darüber hier entheben können.

Die von dem Kinde bei dem Lesenlernen in Anspruch zu nehmende Thätigkeit ist, neben dem mathematischen Denken, die reinste elementarische Verstandesthätigkeit, die reinste elementarische Kunst des Verstandes. Die sichtbar gemachten Laute stehen als Bezeichnungen da, welche in ihren kleinsten Beschaffenheiten zur Unterscheidung untereinander aufgefaßt werden müssen. In der natürlichen Auffassung der Naturobjecte wird das Object nie in seinen Beschaffenheiten und Eigenschaften vollständig erschöpft, wenn man das auch unterrichtlich selbst an Allen bezwecken wollte und könnte. Ein solches ist aber der Fall bei jenen Lautbezeichnungen. Die in ihren Beschaffenheiten und in ihrer Verschiedenheit von jedem andern vollständig aufgefaßten Lautelemente, das freie Schalten des Kindes mit denselben in unermeßlicher Vielheit von Zusammensetzungen, bildet, nach Überwindung der ersten Schwierigkeit, ein für das Kind so reiches Gefühl und Bewußtseyn das Könnens, Schaffens und Fortschreitens, daß nur darin der unermüdliche Fleiß und die freie Arbeitsfreude in dem sogenannten mechanischen Lesen seine Erklärung findet. Der erste formell bildende Unterricht für das schulfähige Kind muß darum mit dem Lesenlernen, als einer Kunst des Verstandes, begonnen werden.

Nach dem Lesenlernen bildet auch zugleich das Schreiben, außer seiner calligraphischen, ästhetischen Bedeutung ein Hülfsmittel zur Bildung der Muttersprache. Obgleich wir einen orthographischen Fehler in der Handschrift des Landmannes auch bei größerer Ausbildung, als ihm jetzt zu Theil wird, für keine große Sünde gegen seine Bildung halten, da es für seine Bildung noch viel Wichtigeres giebt, so wüßten wir doch nicht, wie bei so beschränktem Umfange der Unterrichtsmasse die Orthographie nicht vollständig angeeignet werden sollte.

Wenn bei der Calligraphie im Allgemeinen bei dem zehnjährigen Kinde in einem Jahre nicht Alles erreicht wird, was man will, so liegt die Schuld ganz allein darin, daß man die Sache mechanisch betreibt. Man betreibt sie aber mechanisch, weil es leichter ist, weniger Mühe für Lehrer und Schüler verursacht, und man anders nicht genug Zeit übrig meint. Nimmt man sich aber wirklich die Zeit, die für ein Nichtmechanisches Betreiben nothwendig wird, so erlangt man damit in einem Jahre mehr, als bei mechanischem Treiben in vier. Der Lehrer kommt aber leicht und stets in die größte Versuchung, sich die Zeit nicht zu nehmen, wodurch aber das Gegentheil von Zeitgewinn erfolgt.

Die deutsche Sprache soll dem Landmanne nicht allein zu seinem Gebrauche für das Leben gebildet, sondern auch zu seiner allgemeinen menschlichen Bildung angewendet werden. Er soll auch die Grammatik der deutschen Sprache in den letzten Schuljahren erlernen, damit ihm in dem Organismus der Sprache für einen Blick in die intellectuelle Natur und Thätigkeit seines Geistes mehr Weg geöffnet werde.

Wenn wir die Geographie in der dritten Classe aufführen, so müssen wir hierbei Folgendes erwähnen. Außer einer allgemeinen Elementargeographie in physischer und politischer Hinsicht, und einer speciellern des Vaterlandes, werde besonders die Seite der Geographie hervorgehoben, welche der allgemeinen menschlichen Bildung und Erhebung zu Statten kommt. Dieß ist die mathematische Geographie, und wir legen dieser eine große Wichtigkeit für den Volksunterricht bei. „Die Astronomie, schrieb Keppler an seinen Freund Mästlin, ist die edelste Beschäftigung, weil sie den weisesten Schöpfer verherrlicht. Ist daher Etwas, was den Menschen in diesem niederbeugenden Exil aufrichten kann, so ist es diese Wissenschaft.“ Was ist aber mathematische Geographie anders als Astronomie? Hier wird der Boden für die Aufnahme der reinen Religion des Christenthums besser gepflegt, als durch theologischen Zank! Die Himmel erzählen die Ehre Gottes! Warum ist das äußere Wort Gottes in der Schöpfung für so viel Menschen todt,

daß Moralität und Religiosität leer dabei ausgehen? Weil nur die Außenseite in der Schönheit des bunten Farbenspiels angeblickt wird und der Geist in der Tiefe unbeachtet bleibt! Warum gehen so viele Menschen kalt an dem geschriebenen Gotteswort vorüber, daß es nur wie ein Reliquium der Moral und Religion erscheint? Weil die Selbstverständigung des Menschen in seiner sittlich religiösen Natur fehlt, so daß das Bedürfniß der menschlichen Natur mit den Lehren der Schrift nicht in Harmonie tritt. Warum spricht das innere Wort Gottes in dem Geiste des Menschen so schwach und leise in Vielen, so daß Moral und Religion ihrer Natur zu fehlen scheinen? Weil aus Mangel der sittlich religiösen Selbstverständigung sie nur auf der Oberfläche zu schwimmen und die Götzen der Welt anzubeten gelehrt werden! Was die Selbstverständigung der sittlich religiösen Natur subjectiv bewirkt, das wird objectiv bewirkt von der mathematischen Geographie.

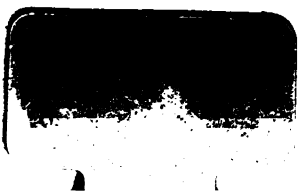
Wenn wir Naturlehre, Landwirthschaftslehre, Bodenkunde ꝛc. in der letzten Classe zu 6 Stunden aufführen, so fürchten wir um deßwillen nicht Tadel; wir würden die Zahl dieser Stunden unbedenklich selbst noch vermehren. Denn nur durch solche Kenntnisse wird die formell gebildete Umsicht und Einsicht auf die specielle Richtung hingeleitet, die den Beruf des Lebens bildet. Der Mensch soll nicht allein eine allgemeine menschliche Bildung in der Schule erhalten; es soll die Schule eine Vorbereitung für das ganze Leben geben. In dem Bürger soll der Mensch nicht untergehen, sondern in dem Bürger soll sich der Mensch verherrlichen. Mensch und Bürger sollen nicht neben einander stehen; es soll vielmehr der Mensch in dem Bürger und der Bürger in dem Menschen leben. Der schlechte Bürger ist auch der schlechte Mensch, und der gute Mensch kann nur ein guter Bürger seyn. Die pädagogische Furcht, in der Ausbildung des Bürgers zu seinem zukünftigem Berufe den Menschen zu verlieren, ist eine unpädagogische Furcht. Denn wenn der Mensch nicht in seinem künftigen Berufe als Bürger den Menschen zeigt, so beweist dieß eben, daß man in der Vorbereitung zum Leben den Menschen von dem Bürger getrennt und losgerissen hat.

Nur wenn im Innern der Geist der Schule verbessert wird, krönt den Zweck der Erfolg.

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.



Educ 1038.33.10
Das Recht der Zeit und die Pflicht
Widener Library 004657721
3 2044 079 682 175